HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	汎用的スキルの育成をめざす ： 教育政策とその影響 ： 国際教育研究部 ブックレット7
Issue Date	2022-03-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/85110
Type	book
File Information	booklet7.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

国際教育研究部　ブックレット7

汎用的スキルの育成をめざす教育政策とその影響

北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY

国際教育研究部　ブックレット7

汎用的スキルの育成をめざす教育政策とその影響

北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部

はじめに

北海道大学では、２０１３年度から、留学生と日本人学生がともに原則として日本語で学ぶ「多文化交流科目」という授業を提供しています。２０１２年度に、大学がグローバル人材育成推進事業（当時）に採択され、日本人学生の国際性の涵養と海外留学促進を目的とした「新渡戸カレッジ」を創設したことにより、カレッジの修了要件にかかる科目として、多文化交流科目の提供を開始しました。基本的に、留学生に対しては、高等教育推進機構国際教育研究部が提供する日本語科目の一つとして、一方、日本人学生に対しては、全学教育科目・一般教育演習（フレッシュマンセミナー）の一つとして、双方から乗り入れるかたちでの科目提供を行なっています。

これまで10年近くにわたり、試行錯誤を繰り返しつつ、少しずつではありますが、制度整備を図ってきました。また、集中講義やオンラインでの海外協定校との協働学習による提供など、授業形態の多様化も進めてきました。近年では、学内の他組織や地域・他大学との交流および外部講師の招聘等、さまざまな取り組みも少しずつ成果を残しつつあるとの実感を持ち始めていたものの、周知のように、２０１９年度末以後の新型コロナウイルス感染症の拡大により、本学でも、ＢＣＰ（事業継続計画）レベルに応じ、基本的にはオンラインでの授業提供が原則とされ、「交流」を軸とする多文化交流科

目の提供にも、大幅な変更が求められました。

本学では、コロナ禍での初年度（２０２０年度）１学期は、他大学でも多く為されたように、授業開始時期を例年より１ヶ月遅らせ、オンラインでの授業提供のため、さまざまな研修・情報が提供されました。その間、対面での授業実施に向けた準備も視野に入れつつ、学内外の状況等を勘案し、地域に出向く形態の授業については、感染症拡大防止の観点から中止とすることを決めました。また、著作権等の扱いに懸念が残る授業も、開講中止の措置をとりました。ただ、オンラインでの開講は決まったものの、渡日が難しく、かつ時差の関係で同時配信の授業に参加できない留学生の対応は課題として残りました。また、２学期以後、今年度（２０２１年度）は、当初開講を中止した授業の提供や、一部対面での実施等も、担当教員の工夫により可能ではありましたが、渡日が難しい留学生には、対面と同時配信によるハイフレックス授業の提供や代替措置の提供等対応が求められ、授業履修者および担当教員の双方にとって、課題の残る一年でした。

先に言及したとおり、多文化交流科目は、そもそも日本人学生と留学生の「交流」や「協働」を柱とする科目群です。これまで対面で実施してきた際にも、グループワークを活動の基本としてきましたし、留学生・日本人学生ともに、その履修目的は主に「異文化」を背景とする他者同士の交流や協働にあったと言えると思います。そのため、オンラインとはいえ、いやむしろ対面での交流、特に海外留学に赴くことが難しい今だからこそ、学生の間には、多文化交流科目が掲げる「交流」や「協働」への期待が高かったように感じます。

このような状況および問題意識を背景に、国際教育研究部では、２０２１年7月および11月に、下記の二つのテーマでそれぞれオンライン・シンポジウムを行いました。一つは、コロナ禍であるか否かにかかわらず、そもそもこのような「交流」や「協働」が求められる背景には、どのような考え・意図があったのか、またその影響・成果をどう評価すべきかを考えるものです。先行き不透明なグローバル社会を生き抜くために必要な「汎用的スキル」の育成に関する議論がその原動力になっていることは周知の事実かと思いますが、これまでＰＩＳＡ調査や学習指導要領の改訂に関わってこられた京都女子大学の水戸部修治先生をお招きし、政策立案の背景や現状から、特に小学校における「ことば」の教育を事例として、これらの点について考えました。

また、もう一つは、コロナ禍で大きな制約を受けている国際教育交流において、現地での「経験」にかわる機会を提供する上で特に重要な役割を課されているだろう教員に焦点を当て、かれらに求められる資質・能力について改めて考える試みとして実施しました。具体的には、岡山大学の桑原敏典先生をお招きし、ご自身がこれまで関わってこられた教員の多文化・異文化理解涵養のためのプログラムやオンラインによる取り組みについてご紹介いただき、当日ご参加くださったみなさんと一緒に、多様な背景を持った学生と協働する上で教員に必要な資質・能力について考えました。

このブックレットは、これらのオンライン・シンポジウムの内容をまとめたものです。当日は、オンラインでの実施ということもあり、海外からご参加くださった方々もいらっしゃいました。ありがとうございました。なお、このブックレットの作成にあたり、昨年に引き続き、北海道大学国際広報

メディア観光学院の大学院生の千葉佳奈美さんにテープ起こしをいただきました。千葉さんにも、この場をお借りし、お礼を申し上げます。ありがとうございました。

国際教育研究部　ブックレット　7

汎用的スキルの育成をめざす教育政策とその影響

目　次

はじめに……03

第一部　「汎用的スキル」の育成を重視した教育政策がもたらしたもの

「読解力」が求められる背景と国語科の授業の現状

——小学校の授業改善から

水戸部　修治……11

解題
浮田　真弓……35
全体質疑応答……49
第二部　多文化・異文化理解の促進と指導者養成
多文化共生社会の学校教育を担う教師に求められる資質とは何か
―岡山大学の取組を事例として―
桑原　敏典……61
全体質疑応答……87
著者紹介……95

第一部

「汎用的スキル」の育成を重視した教育政策がもたらしたもの

「読解力」が求められる背景と国語科の授業の現状
―小学校の授業改善から

水戸部　修治

京都女子大学の水戸部修治と申します。私は、高等教育というよりは初等教育、中でも教科としての国語を中心に研究をしていますので、今日はそういった内容の話題提供をしようと思います。

今日の主な内容ですが、まず一つ目に、わが国の国語教育に非常に大きな影響を与えた２００３年のＰＩＳＡの読解力調査と、それ以降の読解力にまつわるさまざまな状況、あるいは関連政策をおおまかに確かめていきます。また、それらを踏まえて、今回の新しい学習指導要領、特に小学校国語科を取り上げ、そのポイントについて具体的に見ていきたいと思います。また三つ目として、近年の小学校国語科の授業改善の取り組みについて、いくつかの具体的な事例をご紹介したいと思います。汎用的な能力を全体として網羅するというよりは、主に読解力に軸足を置き、かつ、小学校ではどのような取り組みが行われているのかをお話できればと思っています。

○ＰＩＳＡ２００３の影響とその後の展開

まず、一つ目の話題のＰＩＳＡ２００３以降の読解力に関わる諸状況について見て行きたいと思います。

ここに（図１）、ＰＩＳＡ２００３以降の、関連すると思われる施策をいくつかピックアップしています。読解力に関わるものすべてを網羅することはできませんでしたので、どちらかというと個人的な思いが強く出ているのですが、私が関わったものに比較的重点を置いています。ＰＩＳＡ２００

PISA2003以降の「読解力」の諸状況及び
関連施策（主に小学校国語科に関わるもの）

○2003年　PISA読解力調査
○2004年　文化審議会国語力答申
○2005年　読解力向上に関する指導資料
○2007年　全国学力・学習状況調査開始
○2008年　学習指導要領改訂「言語活動の充実」
○2011年　言語活動の充実に関する指導事例集（文部科学省）
○2013年　小学校学習指導要領実施状況調査（国立教育政策研究所）
○2016年　小学校国語科映像指導資料
～言語活動の充実を図った「読むこと」の授業づくり～
○2017年　学習指導要領改訂「資質・能力」

図１

３の読解力調査以降、小学校の国語科でどのような取り組みが行われてきたのか、どのような方向性が目指されているのか、そして今どのような実践が行われようとしているのかを大づかみにご紹介できればと思います。

２００３年のＰＩＳＡの読解力調査は、わが国でも非常に大きな話題になりました。その時の新聞記事が取ってありましたのでここに（図２）ご紹介します。見出しをご覧いただいても「学力トップ陥落の衝撃」とあり、非常にインパクトのある状況だったことがご理解いただけるかと思います。この調査は２０００年に始まったＰＩＳＡ調査の２回目にあたりますが、前回はトップグループにあった読解力が、ＯＥＣＤ各国の平均レベルま

PISA2003以降の「読解力」の諸状況及び関連施策（主に小学校国語科に関わるもの）

〇2003年　PISA読解力調査

・2004，12結果公表

・「読解力」

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと。（PISA2018より）

「学力トップ」陥落の衝撃
論述・読書 指導へ
現場 ゆとり教育が総括
時刻刻
世界一と評価 来は危機感
OECD調査 総合14位

図 2

で落ちたということで、このようにセンセーショナルに取り上げられていたわけです。

この調査の中で、「読解力」の定義が重要になるかと思います。ＰＩＳＡの定義する読解力は、ここにあるように、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと」と定義づけられています。２０００年以降のＰＩＳＡの読解力の定義は、２００９年、２０１８年と少しずつ改訂されていて、２０１８年のＰＩＳＡ調査ではこのような定義になっています。特にアンダーラインのところが当初に比べてつけ加えられた部分になります。例えば「テキスト」を

「利用し」たり「評価し」たり「熟考し」たり、そしてそれらに「取り組む」と、より能動的な能力になっていることがうかがえます。

こうしたいわゆる「読解力低下」とほぼ同時期の２００４年に、文化審議会の「これからの時代に求められる国語力について」という答申が出されています。ここでは「国語力」というキーワードを用いて、これを大きく二つの領域に分けて整理しています。一つは「考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域」、もう一つは「考える力や、表す力」などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域です。その上で、この答申が最後に以下のようなメッセージで結ばれていることが非常に大きな意味合いを持つように思えます。それは、「現在の我が国の状況を考えるとき、今日ほど国語力の向上が強く求められている時代はない。審議会では、ここを踏まえ、国語力の向上のためには、「自ら本に手を伸ばす子供を育てる」ことが何よりも大切であるという共通認識に立って、この答申をまとめた」というものです。この審議会の中心メンバーであった作家の阿刀田先生に後日インタビューする機会があり、このときの思いをお聞きしたところ、最後の「自ら本に手を伸ばす子どもを育てる」という部分を強調することに非常に強い思いを持ち、こうしたメッセージを発信したとおっしゃっていました。

ＰＩＳＡ２００３の読解力調査における読解力の低下を受け、文部科学省では２００５年に「読解力向上に関する指導資料」を出しています。この資料では、まず、冒頭でＰＩＳＡの調査結果を分析し、ＰＩＳＡの読解力は「我が国の国語教育等で従来用いられてきた「読解」ないしは「読解力」と

いう語の意味するところとは大きく異なることに注意する必要がある」としています。そして、「読解力」がいわゆる「国語科教育」の中に閉じたものではなく、さまざまな場面で用いられるものだということを踏まえた上で、その指導の改善の具体的な方向性として以下の三つを打ち出しています。一つ目は「テキストを理解・評価しながら読む力を高めること」、二つ目は「テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること」、三つ目は「様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること」です。これらの方向性は、例えば「自分の考えを述べる」というような点において課題が見られたという状況を踏まえて打ち出されているものです。この「読解力向上に関する指導資料」では、この後、各教科に渡って具体的な取り組み事例を取り上げており、国語科だけでなく、さまざまな教科等で育んでいくような「読解力」を育成していこうという方向性が打ち出されています。

さらに、直接それを受けたということではありませんが、２００７年から全国学力学習状況調査がスタートしています。この調査では、２０１８年までＡ問題とＢ問題の二つの種類に区分されていました。例えば「国語Ａ」は「身につけておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす内容や、実生活において不可欠であり常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能など」、主として「知識」に関わる問題が出題されていました。それに対して、「国語Ｂ」では「知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力など」、主として「活用」を見る問題が出題されていました。このように全国学力学習状況調査はＡ

問題とB問題の二つによって構成されていましたが、２０１９年からはAとBを一体的に問う問題形式に変更されており、5月に行われた調査もABを区分しない形で行われています。この具体的な問題の中身につきましてはすべて公開されており、国立教育政策研究所のWEBページでご覧いただけます。

○学習指導要領の改訂―小学校「国語科」を中心に

こうした調査結果などを踏まえ、２００８年（平成20年）版の学習指導要領の改訂が行われました。この学習指導要領は、キーワードの一つに「言語活動の充実」を掲げています。PISAの「読解力」、文化審議会の答申の「国語力」など、似たような言葉が併用されていたのが、学習指導要領の改訂で「言語活動」と統一して用いられています。以後、「言語活動の充実」というキーワードで学習指導要領上でも用いられていますが、この学習指導要領は、PISAの読解力の調査結果や文化審議会の国語力の答申などにも大きな影響を受けながら改訂されていったという経緯があります。

学習指導要領は、各教科等それぞれの具体的な目標や内容の冒頭に、第1章として総則を設けています。その総則に「言語活動の充実」が位置付けられています。特に総則の第1「教育課程編成の一般方針」、そして、より具体的な第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」で、「言語活動の充実」を位置づけています。第1章第1の一般方針にも「言語活動の充実」が掲げられていること

から、当時は学習指導要領改訂のポイントの一丁目1番地だなどと言われたこともあります。例えば、総則第4の「指導計画作成等に当たって配慮すべき事項」の2(1)では、「言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童（生徒）の言語活動を充実すること」という規定がなされています。これは総則事項ですので、国語科に限ったことではなく、2(1)冒頭に「各教科等の指導に当たっては」とある通り、各教科で「言語活動の充実」を図ることが非常に大きなポイントだと思います。

それを踏まえて、当時の文部科学省の教育課程課において「言語活動の充実に関する指導事例集」という、各教科にわたる事例集を刊行しています。これは順次、小学校、中学校、そして高等学校でも刊行されました。当時私は2011年の「言語活動の充実に関する指導事例集」を担当していました。国語科が事例としては1番多かったのですが、それ以外の教科等においても言語活動を充実する事例が公表されていきました。その後、小さな動きではありますが、2013年には国立教育政策研究所において小学校学習指導要領の実施状況調査が行われました。これは名前が示す通り、平成20年版の学習指導要領の実施状況を調査するものです。全国学力学習状況調査が全ての小中学校を対象とする悉皆調査であったのに対し、こちらは抽出調査ではありますが、全国規模で行われた精密な調査です。また、この調査は全国学力学習状況調査とは異なり、すべての教科に渡って行われました。

国語科では、例えば、問われた情報を取り出すことはできるが、どこを読むのかを子ども自身が目的に応じて判断して読むといった部分に課題があるということや、あるいは、目的や必要に応じて要

図 3

約するなど思考や判断を伴う読む能力に課題があるということなど、ＰＩＳＡでも課題となった部分と通じるような課題点が指摘されました。

これらの調査結果を踏まえ、同じく国立教育政策研究所で２０１６年に小学校国語科映像指導資料を配布する取り組みが行われました。小学校国語科映像指導資料は、「言語活動の充実」を図った「読むこと」の授業づくりに関して、実際の授業を映像で収録したものです。それを各教育委員会にＤＶＤ３枚組にして配布するという取り組みが行われてきました。今でも多くの学校でこのような授業づくりを参考にしていただいて、今、かなり広い範囲で授業づくりが進展しつつあると言えるかと思います。こうした

流れを踏まえ、平成29年版の学習指導要領の改訂が行われました。

ここでは、図3の上の方にあるように、大きく「知識・技能」、それから「思考力・判断力・表現力等」、そして、「学びに向かう力・人間性等」といった、各教科等で育む資質・能力を明確にする形で学習指導要領の改訂を行った点が大きな特徴となります。その方向性としては、単なる断片的な「知識・技能」の習得を目指すのではなく、「生きて働く知識・技能の習得」を目指す、また、「思考力・判断力・表現力等の育成」も、未知の課題が山積するような社会状況を踏まえて、そうした状況にも対応できるような「思考力・判断力・表現力等」を育成していくことを挙げています。さらには「学びを人生や社会へ生かそうとする力」、人間性等についても資質・能力として規定し、育成を図っていこうとしている点が大きなポイントだと考えています。

こうした「新しい時代に必要となる資質・能力を育成する」ということを目指すがゆえに、従来の受身的な学習指導のあり方ではなく、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードに表されるように、より能動的な学びを目指すという方向性も打ち出されています。こうした経過をたどって新学習指導要領が改訂され、全面実施されているという状況にあります。

○小学校国語科における取り組み

次に二つ目の話題として、平成29年改訂の学習指導要領、その中でも特に小学校国語科を例として

○学習指導要領・国語　教科目標

言葉による見方・考え方を働かせ，言語活動を通して，国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 日常生活に必要な国語について，その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
（知識及び技能）

(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，思考力や想像力を養う。
（思考力，判断力，表現力等）

(3) 言葉がもつよさを認識するとともに，言語感覚を養い，国語の大切さを自覚し，国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。
（学びに向かう力，人間性等）

図 4

ご紹介していきたいと思います。

まず、学習指導要領の第1章が総則で、第2章が各教科等について示されているのですが、その中の第1節の冒頭ではどの教科も教科目標を示しています。図4に示しているのが小学校国語科の教科目標です。目標について大きく前文を提示した上で、(1)(2)(3)と三つに分けて整理しています。このように三つの柱立てで教科目標を立てているのは、国語科だけでなく、すべての教科に共通する特徴となっています。それぞれの目標を見ると、(1)が知識及び技能に関する教科目標、(2)が思考力・判断力・表現力等、(3)が学びに向かう力、人間性等となっており、資質・能力を大きく三つの柱に整理して各教科固有の目標を学習指導要領の教科目

標として提示しています。

もう一つ特徴的なのは、これらの三つの目標の前に、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」という一文がおかれている点です。これはどの教科もそれぞれの教科の特質に合わせていて、国語科では小中学校共通となっています。この一文は、教科目標の中でも、国語科の基本的な特徴を端的に示しているものとご理解いただけます。「言葉による見方・考え方を働かせ」るというのは、子供自身が言葉を自覚的に捉えたり、自覚的に用いたりするといった、言語に対する能動的な意識を働かせることを意味します。また、国語科では、言語活動を通して資質・能力を育成することを教科目標で端的に示している点が特徴として挙げられます。言語活動を通して指導事項を指導するという基本的な枠組みは、平成10年版の学習指導要領以降ずっと続いているのですが、今回のこの学習指導要領ではその枠組みを教科目標の冒頭で示した点が大きなポイントとなります。

具体的な内容を見ていきます。図5のように、小学校の国語科の1年生から6年生までの指導目標や内容を、1・2年、3・4年、5・6年という学年のまとまりで示しています。これは平成10年版からの示し方です。その中にさまざまな指導事項がありますが、小学校の「読むこと」の学習指導の中での、「文学的な文章」に対して「説明的な文章」として位置づけられているものを指導する際に関連する代表的な指導事項を例示しました。これを見ると、上の方に「知識及び技能」というくくりが見られます。それから、下の方には「思考力、判断力、表現力等」があり、先ほどの三つの柱の二

学習学習指導要領1・2年　説明的な文章

〔知識及び技能〕
（3）エ　読書に親しみ、いろいろな本があることを知ること。
（1）オ　・・・語句の量を増し、・・・語彙を豊かにすること。
（2）ア　・・・事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。

〔思考力，判断力，表現力等〕「C読むこと」
ア　時間的な順序や事柄の順序などを考えながら，内容の大体を捉えること。（構造と内容の把握）
ウ　文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。（精査・解釈）
オ　文章の内容と自分の体験とを結び付けて感想をもつこと。（考えの形成）
カ　文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。（共有）

図 5

つに対応する具体的な指導内容を示していることがわかります。ちなみに三つの柱の三つ目の「学びに向かう力、人間性等」はどこへ行ったのかということですが、実はこれについては国語科では内容として具体的には示していません。構造的には、「学びに向かう力、人間性等」は、ここに示すような「知識・技能」、それから「思考力、判断力、表現力等」を学んでいく際に身に付けていく資質・能力だと考え、ひとつひとつ具体的には示さないことになっています。

こうした資質・能力を確実に育成するために言語活動を通して指導を行っていくということは、平成29年版の新しい学習指導要領から急に始まったことではなく、平成10年版ぐらいから少しずつ時間

図 6

をかけて、学習指導要領を基にした授業づくりとして展開してきました。

例えば、「思考力、判断力、表現力等」の「C読むこと」について、ア、ウ、オ、カの四つが指導事項として挙げられていますが、この中のウは「説明的な文章の精査・解釈」と呼ばれている系統の指導事項です。具体的には小学校低学年の子供たちへの指導内容として、「文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと」とされています。これは「思考力、判断力、表現力等」の指導事項なので、「考えて選び出すこと」という言い回しになっています。ただ、これだけ読むと、実際の指導のイメージとして、文章の中の重要な語句をしっかり押さえさせればいいと捉えられることが非常に多く見ら

れます。そうすると、例えば小学校1年生のある教科書の教材では、鳥のくちばしを図で示して、それについての解説の文章が教材文として提示されるものがあります。その文章をしっかり読んで、筆者の言いたい大事な言葉を確実に押さえさせればいいという指導が従来から一般的に行われてきました。ただ、その場合、筆者の言いたい大事な言葉を考えて選び、線を引きましょうと指示すると、往々にして子供たちは読めば読むほど、ほぼ全文に線を引いてしまうという状況が見られます。その結果、子供自身がこの言葉は重要なのだと考えて選び出すという思考・判断がしにくいという状況が見られることが課題として挙げられてきました。

学習指導要領で求めていることは、ほぼ全文に機械的に線を引かせることではありません。ここで一つ事例をご紹介します。先月1年生の子供たちが学習を進めているところを見てきたのですが、そこではこのように（図6）、「鳥のすごいところを伝え合おう」という言語活動を通して指導するという学習が行われていました。そこでの指導のねらいは、先程紹介した「文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと」です。つまり、書かれている文章の大事な言葉を機械的に選ぶのではなく、子供がカラスという題材を選んだら、カラスのここがすごいということを説明する上で重要になる語や文を考えて選び出せるようにします。学習指導要領の枠組みで言うと、「文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと」という指導事項を、例えば与えられた文章を受け身的に読み取るという活動ではなく、いろいろな鳥の図鑑を読んでそのすごいところを伝え合おうといった言語活動を通して指導することが、学習指導要領に示す資質・能力を一人一人の子供に確かに育む指導の典型的なイメージと

言えます。

学習指導要領の指導事項については、各教科の解説書でその趣旨を解説しています。例えば「文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと」については、「「文章の中の重要な語や文」とは、書き手が述べている事柄を正確に捉えるために、時間や事柄の順序に関わって文章の中で重要になる語や文、読み手として必要な情報を適切に見付ける上で重要になる語や文などのことである」と解説されています。

こうした新しい学習指導要領のポイントを踏まえながら、近年はどのような授業実践が行われてきているのかをご紹介していきたいと思います。

○実際の授業実践から見えてくること

先ほど「説明的な文章」の指導事項をご紹介しましたが、それに対して物語文、「文学的な文章」の精査・解釈の指導事項を列挙するとこのように（図7）なっています。低学年の1・2年生では、「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること」、中学年の3・4年生では「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること」、そして、5・6年生では「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」と示されています。

☆「読むこと」精査・解釈（物語文）
1／2年
エ　場面の様子に着目して，登場人物の行動を具体的に想像すること。
3／4年
エ　登場人物の気持ちの変化や性格，情景について，場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること。
5／6年
エ　人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり，表現の効果を考えたりすること。

図 7

小学校の1・2年、3・4年、5・6年で見ていくと、系統的に、低学年は物語全体の中のある場面に着目するような思考・判断が求められます。中学年ではある場面をピンポイントではなく、別の場面と結びつけて気持ちの変化などを具体的に想像していくというように、複数の叙述を結びつけて解釈を作り上げていけるようにすることが指導の重点になります。さらに、高学年ではそれを発展させて、人物像や物語の全体像などを具体的に想像するといった指導内容となっていきます。

ここでは小学校4年生の子どもたちの学習指導の様子を紹介したいと思います。小学校3・4年生の指導事項は、先ほど紹介したように、複数の叙述を結びつけ

図 8

て具体的に想像することをねらいとします。その際に、先ほど1年生の学習指導でも紹介したように、具体的な言語活動を通して指導事項を指導するという枠組みになっています。

図8は、これからご紹介する学習活動の中で用いられている「不思議の扉」と名付けられているものです。図の上方の写真は、子供たちが選んで読んだ物語の中で一番不思議なところを書いています。そして、その根拠となる叙述を見つけて、不思議を解き明かしていく。「こんなことが根拠となってこういう不思議が出てくるんだよ」ということを書き、そして、「この不思議は最後にはこんな風に解き明かされるんだよ」と、他の場面の叙述と結びつけて不思議なところを説明でき

るようにするという、リーフレット型ツールと呼ばれるもので紹介していく事例です。これは先ほどお話しした、国立教育政策研究所で作った小学校国語科映像指導資料で、当時、宇都宮の先生が実践した事例を、京都の小学校の先生、私の大学の卒業生でまだ採用されてからあまり間がない若い教師ですが、その先生が映像指導資料の授業を細かく分析して自分たちのクラスの子供たちではこんな感じになるんじゃないかと工夫を凝らして実践してくれた様子です。

4年生の教科書の物語文の教材として、「白い帽子」というファンタジー作品が掲載されています。複数の出版社の教科書に載っているかなり人気のあるお話ですが、これはシリーズで刊行されており、一つの物語だけではなく、さまざまなお話が全部で22作品、シリーズに収められています。それらの中から子供たちがいくつか選んで読み、同じお話を選んだ子供同士がグループを作って、先ほど挙げた不思議なところやその根拠となる叙述を結び付けながら「不思議の扉」というリーフレットにまとめて紹介していくという活動の、不思議なところの根拠となる叙述を見つけて話し合っているシーンです。

このシリーズは、主人公「松井さん」というタクシーの運転手が、いろんな不思議な出来事に遭遇する物語です。その中から子供たちが選んでいるお話は「やさしい天気雨」です。このお話では花嫁とそのお母さんとお仲人さんという3人のお客様をタクシーに乗せて式場に向かって行く途中で、晴れているのに急に雨が降ってくる、「狐の嫁入り」などとも呼ばれる気象現象に遭遇します。そして、ふと気が付いたら、この3人のお客様は狐になっていたというシーンです。それで、「うわあ」と

思って式場まで乗せてったら、いつの間にか空が晴れて、気がついたら狐に化けていたお客さんたちも人間に戻って、車を降りて式場に向かって行ったというお話です。

子供たちは盛んに不思議なところやそれを解き明かす根拠となる叙述を探して話し合っていきます。つまり、複数の叙述を結びつけながら不思議を解き明かして行くという活動が行われているのです。なお、この単元で用いる教科書教材は、このシリーズの表題作でもある「白いぼうし」という物語です。この授業の前段で、子供たちと教師がこの教材文を用いて「こんなふうに不思議が解き明かせそうだね」と確認する学習場面があります。それを踏まえて、今度はこのように各グループに展開して、子供たちが自分で判断して複数の叙述を結びつけて読んでいるという状況が見て取れます。「不思議がつながるかも」などと言いながら読み進めている様子もあります。

私は最初小学校に勤めていましたが、当時からこのような教材がありました。そのころは教科書教材の内容をただ闇雲に読み取らせるだけでした。しかしそれだけでは、どの子も主体的に深く学べるような学習指導にはなり得ませんでした。とりわけ、日常的にファンタジーを読まない子供たちには、その魅力を実感させることができませんでした。一方実際の読書生活と関連付けて見ていきますと、「白いぼうし」は単体ではなくシリーズの本として刊行されています。更にその本の中扉には、「おやっ。あの人、きつねじゃないかしら。くまじゃないかしら。それとも……。そんなことをかんがえたことは、ありませんか。でも、それは……ないしょ、ないしょ」と、作者である、あまんきみこ先生が不思議の世界に子供たちをいざなう言葉も載っています。こうしたことを生かして読んでいくと、

普段ファンタジーを読み慣れない子供たちも、不思議な世界に自然に入り込んで行きやすくなります。

今事例の中で紹介した指導事項は「精査・解釈」と呼ばれる系統ですが、それ以外にも「構造と内容の把握」、「考えの形成」、また、29年版で新たに位置づけた能力系統である「共有」があります。低学年の物語文の学習であれば、教材文だけを時間をかけて場面ごとに読み取って終わるという指導形態が長い間定番となっていました。しかし、「共有」の資質・能力にメインターゲットをおいた授業実践では、その指導では十分ではありません。そこで近年、子供たちが読んだことを伝え合いたいという思いを膨らませられるよう、自分の大好きなお話を読んで友達と交流するという学習指導が行われるようになってきました。その際、同じ本を読んでいる子同士でペアを組む必要があります。自分の選んでいる物語をまだ読んでいない相手に伝えるのでは、内容の概略を話すことだけで精一杯になってしまうからです。

そこで新たに工夫されている手立てとして、並行読書マトリックスと呼ばれる掲示物が活用されています。これは、縦軸が子供たちが選んで読んでいる本や物語の題名、横軸が子供たちの名前になっていて、誰がどのお話を読んだかが一目でわかるようにシールを貼っていきます。特にお気に入りのものは色違いのシールを貼るなど、さまざまな工夫がされています。子供たちはこうして、自分と同じお話を読んでいる相手を見つけ、自ら判断してペアを作り、紹介するということを何回も繰り返していきます。このような授業実践も各地域で工夫されています。

次に、高学年の授業実践の例ですが、「精査・解釈」を指導のねらいとする実践では、高学年では

言語活動としては、作品の紹介ではなく、推薦を行うことで指導の効果を高めている事例が多く見られます。単に内容を紹介する活動をするのではなく、高学年の指導のねらいに迫れるよう、また高学年の子供たちの自尊心をもくすぐりながら作品の魅力やその理由を見出し、人物像や物語の全体像を具体的に想像できるようにしていきます。その際、作品の全文が一覧できるシート、いわゆる全文シートを使った事例が数多く実践されています。全文シートは低学年から高学年まで様々な学年で用いられますが、指導のねらいに応じて使用目的は異なります。例えば中学年では全文を俯瞰できるようにすることで複数の叙述を結びつけやすくするために使用していたのに対して、高学年ではさまざまな叙述を結びつけ、作品の全体像を具体的に想像するために使っています。また、高学年の「共有」で多く行われているのが読書座談会の実践です。これも映像指導資料に事例があり、そういったものを参考に実践が広まっています。例えば、「命って何だろう」ということをテーマに話し合う場合、立松和平の教科書教材作品「海の命」だけでなく、シリーズの「山のいのち」や「川のいのち」などを結びつけて、命を多面的に検討して自分の考えを伝え合います。

さて、今年の1月に中教審答申が出されています。これは「個別最適な学び」と「協働的な学び」、その一体的な実現を目指す答申です。教室の現状を見ますと、目の前の子供たちが、経済的に恵まれない、外国籍であるなど、多様化しているという状況が全国各地で見られます。一律の教材で一斉指導を行うだけでは、そうした多様化している子供たち一人一人を十分に育むことが難しいという現状に鑑み、「指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの「指導の個別化」」、や

「教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」」など、いわゆる「個に応じた指導」を、学習者の視点から見て「個別最適な学び」と整理し、それを「協働的な学び」とともに実現することが提言されています。

これを直接目指したわけではないのですが、そのイメージに近い実践をご紹介して私の話を閉じたいと思います。小学校5年生の授業実践で、「マイあとがき」で物語の魅力を伝え合おうという言語活動です。子供たちが、自分が選んだ椋鳩十作品について、その魅力をあとがきという形で解説する言語活動です。従来は、教師が魅力的なモデルを作成して、こういうものをゴールとして目指そうということを提示した上で、教科書教材の「大造じいさんとガン」という作品を読み、「マイあとがき」にまとめ、その後、自分が選んだ椋鳩十作品についてまとめていくという学習手順が一般的でした。しかし子供たちの意識は必ずしも一様ではありません。まず教科書教材で「マイあとがき」のつくり方を確かめて、それを自分の選んだ作品の「マイあとがき」に生かしたいと考える子もいれば、先に自分の選んだ作品をじっくり読んで、その魅力を確かめたいと思う子供もいます。一人一人学習の手順が違っていきますので、学級全体としては一人一人の学習のめあてや振り返りを丁寧に書かせることによって全体を把握しつつ、学習の最後には子供たちが次の時間どのように学習を進めるのか、名前磁石を動かしながら判断するシーンなどが見られます。つまり、単元の学習計画を自律的に判断しながら学び進められるようにしているのです。その際、学びが孤立したものとならないよう、子供た

ちが相手を見つけて、盛んに交流できるようにしています。授業を拝見した当日も、同じ学習空間の中で、教科書教材を読み合って互いが感じた魅力を話し合っている子供もいれば、並行読書マトリックスを使いながら自分が選んだ本と同じ本を選んだ子と一緒に話し合っている子もいました。

ここに至るまでにはさまざまな指導の手立てが蓄積されていないと難しいのですが、子供たちの実態に応じた、学習指導要領の趣旨を生かした授業づくりが精緻に行われているということです。もちろん、こうしたことが手放しですべての地域でなされているという状況ではありません。さまざまな課題がまだ山積していますので、それについてはまた触れることができればと思います。

主要参考文献

・文化審議会答申（２００４）「これからの時代に求められる国語力について」
・国立教育政策研究所教育課程研究センター（２０１６）「小学校国語科映像指導資料　～言語活動の充実を図った「読むこと」の授業づくり～」
・水戸部修治（２０１８）『小学校新学習指導要領　国語の授業づくり』明治図書

解題

浮田　真弓

シンポジウムのテーマと結び付けて、少し大きな話になりますが、日本の近年の教育改革に関して私なりの考察をお話しさせていただきます。すでにさまざまな報道等で皆さんがご存知のことも多いと思いますが、そういった内容も踏まえながら話をさせていただきたいと思います。

戦後最大の「教育改革」

まず、近年の教育改革と学力、中でも特に読解力の話をしようと思います。「近年の教育改革」とまとめてしまいますが、この改革が始まる当初の段階では、戦後最大の教育改革であると喧伝されていました。それはどういうことかというと、まず教育課程の改革があります。具体的には学習指導要領の改訂ということになります。そして、学習指導要領の改訂を行うということは、大学入試の改革を行うということになります。大学入試はこの20年ほどはセンター入試だったわけですが、それが2021年の1月に実施されたものから「共通テスト」と名前が変わっています。さらに、教員養成改革が行われました。具体的には新教員免許法が実施され、2019年4月入学者から適用されました。

それぞれに関して言うと、例えば学習指導要領に関しては10年に1度改訂されますし、大学入試改革に関して、センター入試は長かったのですが、具体的に中身を見ていくと、PISAショック以降、絵や図などを読んで組み合わせて内容を読み取る、いわゆる非連続型テキストに影響を受けたと思われる問題が作成されています。制度はそれほど大きくは変わっていませんが、試験の内容を見るとそ

の時々のさまざまな影響が見て取れます。また、教員養成改革も、免許法に関しては大体10年おきぐらいには変わっているので、変わっているということ自体は珍しくありません。しかし、ほぼ同時にこの三つが改訂されるということは今までにありませんでした。また、大学入試改革のうち、記述式問題の導入に関しては、結局見送りが決定してしまいました。昨日の新聞によると、8月上旬に出される提言の取りまとめでは、少なくとも当面の間は大学入試の共通テストにおいて記述式の問題を出さない、英語に関しては民間試験の利用はしないという提言を出すという報道がありました。このような三つの改革が同時に起きたということで、戦後最大の教育改革と言われています。

1　カリキュラム改革

この話をする前に、話題提供者としての私の立場を説明します。私は国語科教育を専門とする研究者で、主に歴史を研究しており、教員養成課程の教員として働いています。そして、以前の職場で試験監督などとして国立大学の入試に参加したことがあります。つまり、政策を立案する側の人間、当事者ではないということです。改革する側ではなく、改革から影響を受ける立場から関心を持っていたということをまずお話ししておきます。このような立場から、一連の改革がどのように見えていたか、学力観にどういう影響があったのかについてお話したいと思います。

先ほどの水戸部先生のお話の中にも詳しくあったように、２００４年にいわゆるＰＩＳＡショック

が起きます。２００３年に実施された調査の結果が２００４年に公表され、それが大変なショックを与えました。日本においては「ＰＩＳＡ型読解力」という言葉がこのとき流行しました。先ほど入試問題についてお話したときにも少し触れましたが、ＰＩＳＡショックをきっかけに、グラフや数、表などと、文章やテキストとの内容を組み合わせて理解する非連続型テキストという形の読解力に注目が集まりました。当時は「ＰＩＳＡ型読解力」という名前のついた本や論文がずいぶん書かれました。

さらに、従来の国語科の見直しも行われました。小さなことですが、国語の教科書というのは基本的に縦書きです。これが、このＰＩＳＡショックが起きてすぐ、つまりＰＩＳＡ型読解力が注目されたタイミングで、横書きの教科書の本文をもっと増やすべきではないかという意見があり、急に横書きの文章が教科書の中に入れられたということもありました。そのぐらいＰＩＳＡショックというものは大きな影響を与えています。

他国のＰＩＳＡの結果を受けての対応に関して研究されているのが、今日ご発表いただいた水戸部先生で、一連の論文を発表されています。関連して、皆さんご存知のようにフィンランドが1位だったものですから、フィンランドに関する本が数多く出版されるという動きもありました。また、汎用的スキルへの注目ということがこの頃におき、21世紀型スキルに代表されるような「汎用的スキル」に注目が集まり、そのようなものが一時期喧伝されました。

一方で、現在の教育課程・学習指導要領の中心となる理論というのは特にありません。21世紀型スキルによってつくられているかというと、そういうわけではありません。いくつかの研究成果による

ものと考えられます。先ほど「学びにむかう力・人間性」が話題に出ましたが、例えばこのタームに一番関係しているのは、教育経済学の方面で言われている、非認知型スキルというものです。たとえ認知型スキル、いわゆる学力が高くても、生涯年収がそれほど高いわけではないというような結果が出ていて、そのような結果から非認知型スキルが注目されたということがあります。現在の教育課程・学習指導要領はこうした理論から影響を受けていると見られます。また、知識・技能、思考力・判断力・表現力というのは、これまでの学力観をベースにしている概念です。

現在の学習指導要領が告示されるまでのいくつかの研究成果を見てみると、先ほど申し上げた教育経済学の成果があります。また、一方で、諸外国の教育課程に関する調査研究がよく行われていて、ネット上でも複数の報告書が見られます。このように、教育改革までに、ＰＩＳＡショックから始まって、日本の国語教育というものがガラパゴス化していたのではないかという反省もあり、また、グローバリズムの視点から言えば、「国語」という言い方自体問題があり、本当は「日本語」という言い方のほうがよいのではないかという話まで出るほど、国語教育や国語というものがさまざまな転換点に立たされた時期だったと言えると思います。それと同時に、先ほど述べた「戦後最大の教育改革」というものも出てきたということです。

学習指導要領に関しては先ほど水戸部先生が詳しく話をしてくださったので、それ以上付け加えることは特にありませんが、少し重複しても説明が必要かと思うのが、「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」です。これに関して、授業のやり方については熱心に取り組まれた

のですが、一方で、評価に関しては研究が手薄であったと思います。しかし、２０００年代に入って、特にＰＩＳＡ調査のＰＩＳＡショックが起きてから、評価についても研究的な関心が高まってきました。さまざまなテスト法や学力検査の方法などが、特に諸外国ではどういうテスト法があるのかというような調査がずいぶんなされるようになってきています。カリキュラム・マネジメントというのは、具体的には、実際に教育活動を行った結果、子供たちがどのような力をつけることができたのか、その評価の結果を元にして実際の指導法を改善するということを行っていきます。したがって、アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントが一体化するというか、カリキュラム・マネジメントすることによって、アクティブ・ラーニングの質が上がるというような発想で、この二つは重要なタームとして今注目されています。

今の学習指導要領は、これまでの学習指導要領よりも指導法について踏み込んだ記述がなされているという評価もあります。国語に関して言えば、「言語活動」というものを「指導法」と捉えるならそれは以前から取り入れられていたので、今回になって改めて踏み込んだ記述がなされているというよりは、よりいっそう踏み込んだ、と言ったほうがいいのではないかと考えられます。いずれにしても、指導内容をなんとなく羅列しているというわけではなく、「指導法」に学習指導要領がかなり踏み込んでいっているということが言えるということです。

2　教員養成改革

教員養成改革も同時に行われましたが、次のような変更がありました。これまで各教科の指導法の単位というのは、高等学校、中学校、どちらも2単位でした。しかし、今回の新免許法では、高等学校4単位、中学校8単位に増えました。高等学校では2倍、中学校ではいきなり4倍になっています。これは大きな変化です。単位を増やすということは予想されていたのですが、指導法にそこまで踏み込んで、中学校で8単位にというのには正直驚いたところです。

おそらく学習指導要領でより指導法に踏み込んだ内容を示したことと連動していると考えられますが、もうひとつ私たちが驚いたこととして、その大学の教育学部で教員免許状を出してよいと認定を受ける「課程認定」をしてもらうために、教科内容の担当教員、つまり国語だと漢文や古文の先生に、指導法に関係する論文を書くことが求められたことが挙げられます。例えば、漢文で李白や杜甫の研究をしている先生が、いきなり中学校なり高校なりで漢詩を教えるとしたら、どのように、どのような教材を教えればいいかを考える論文を書くということが求められました。教師としての資質・能力を養成するカリキュラムを目指したというのがこれらの改正の大きな眼目だと思うのですが、そのような形で教員養成の免許法が大きく変わりました。

また、その大きな状況としては、近年、少子化に伴って共同教育学部を設置する大学も出てきています。教育学部は教員養成学部で、その学部を出ると全員が何らかの教員免許状を取って卒業します。

それとは別に、例えば北海道大学のように、教育学部でも教員養成を目的としていない学部というものが存在します。そちらの人たちは免許を取らなくても関係なく卒業していきます。一方、「教員養成系の教育学部」と私たちは呼んでいますが、例えば医学部では、卒業して医師になる人数を無計画に増やしたり減らしたりすることがないように、計画養成が行われています。教員養成系の教育学部もそれと同様に、計画養成が行なわれています。子供が減れば教員は必要なくなりますから、二つの大学で共同で教育学部を運営するという大学が出てきています。例えば、宇都宮と群馬はこの4月から共同教育学部を始めましたし、先日新聞で金沢大学と福井大学が共同で教育学部を設置するように話をし始めたということが報道されています。県を跨いだ形で教育学部を共同で設置する、そのぐらい子供が減っているということです。そういう中で教員養成をどうしていくのかということがこれから論じられていくわけです。

さらに言えば、各教科の指導法、国語科指導方法と言いますが、各教科に分かれた指導法ではなく、教科とは無関係な指導法を設置して、教員になるためにその指導法を勉強すればいいだろうという発想も出てきつつあると聞いています。また、逆に、国語でありさえすれば小学校でも中学校でも高校でも同じではないかということで、これまでは初等なら初等国語科指導法、中等なら中等国語科指導法と分かれていたのですが、その区分をなくしてしまって、国語で統一してしまおうという動きもこれから起こるのではないかと言われています。そのような二つの方向への改革の議論もこれから行われるかもしれません。

3　大学入試改革

大学入試改革に関しては、教育課程を変更しても出口である大学入試が変わらなければ教育現場は変わらないということが前々から言われていました。つまり、大学入試に手を加えなければ変わらないだろうと言われていたところを変える、しかも記述式にする、民間の英語の資格試験を利用するという話もあったので、これは大改革になるのではないかと皆期待しました。関連した新書がいくつも出るなど、かなり大きな反響がありました。

２０２１年1月に共通テストが実施されたわけですが、国語においては、設問に変化はあったものの、現代文は評論文と小説から構成される従来の形式と同じでした。設問の変化は、具体的に言えば、ある小説の文章の一部分が取られていて、それについての設問がある。そこまではこれまでと同じなのですが、それに加えてその小説を批評した当時の文章を載せて、そこで論じられているこの点について、小説の本文ではどうなっているのかというような設問を設定していました。要するに、複数の文章を読んで、それに答えるという問題がつくられていました。記述式の導入は見送りが決まっていますが、すでに国立大学の二次試験では記述式の試験問題が出題され続けているということもあり、もういらないのではないかというような話になったわけです。

今私がお話ししている内容に関してコンパクトにまとまった資料を見つけることができました。「大学入試のあり方に関する検討会議　提言」というもので、２０２１年6月末に出ました。

大学入試のあり方に関する検討会議　提言
（2021年6月末）

https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_daigakuc02-000016365_2_1.pdf

（1）質の高い採点者の確保の問題
（2）正確な採点など採点精度の問題
（3）採点結果と自己採点との不一致
（4）大学への成績提供時期の遅れ
（5）民間事業者の活用に伴う利益相反の懸念の指摘
（6）採点をめぐる制約から評価できる力に限界があることの指摘
（10〜11ページ）

など、指摘された問題点は採点に関係するものばかり

この中で、今回の共通テストで記述式を入れなかったことに関しての課題が6点あげられていたのでそれを挙げました。これを見るとわかる通り、指摘された問題点は全て採点に関係するものです。結局採点が一番問題になってくるようです。(4)も、国語の試験を受ける人はおよそ50万人いるので、一定期間の間に採点を全て済ませるとなると、どうしても大学への成績提供の時期が遅れてしまいます。これも採点の問題です。(5)の利益相反についても、採点を請け負う業者が対策問題集をつくる可能性が出てきてしまい、利益相反の問題が発生するという、採点についての問題です。このように、指摘された問題は採点に関するものばかりでした。

続いて、国語の共通テストへの講評に、「問題作成の方針に示された趣旨を生かそう

としていることが見える」とありました。つまり、記述式ではないものの、先ほど申し上げたように、小説とその小説の批評文を組み合わせて出すという、複数の題材による出題をするという形で、問題作成の方針に示された趣旨を生かそうとしているということです。記述式でなく、選択肢を選ぶ問題であったとしても、新しい問題作成の方針に従った形で問題はつくられているということが指摘されています。

ここまでは共通テストについての話でしたが、大学入試のあり方に関して、共通テストだけではなくもう少し大きな話も指摘されています。国語に関係することで言えば、総合型選抜・学校推薦型選抜者の学力の指摘があります。具体的にどういうことかというと、大学入学後のレポートなどの作成に支障が出るほどの学力不足が指摘されているということです。どうしてそこまで支障が出ているのかはわかりませんが、これは国語としては看過できません。また、この提言では、特に学力の定義や説明がされていません。

今後、「読解力」をどのように考えていくべきか

ではこれから「読解力」と言った場合に、私たちはどのようなことを考えていけばいいのかということについて考えてみたいと思います。まず「読解力」とは何かという問題があります。今現在「読解力」と言われているものを見てみると、「読解力を測るためのテストで測られる力が読解力」とい

うような、操作的定義が中心になっていることが見えてきます。例えば、大学入試センターの実施する共通テストは、本来は大学入学後に学ぶための力があるかどうかを調べるためのものですが、こういうもので点数が取れるということが「読解力」と見なされている部分があります。あるいは、ＰＩＳＡ調査における「ＰＩＳＡ型読解力」という言葉はもう誰も使わなくなってしまいましたが、そのような形で、そのテストでもって測れるものが「読解力」であるという操作的定義がなされています。また、全国の学習指導要領実施状況調査等、いろいろな調査があります。こういうもので点数を取れることが「読解力」と見られています。さらに、リーディングスキルテストというものがしばらく前から大々的に始められていますが、『ＡＩ ｖｓ 教科書が読めない子どもたち』という本の執筆者である新井紀子さんが研究所をつくって、このようなテストを作成し、広く受験者を集めています。このように現状は、年齢層、あるいは目的によって複数のテストが存在していて、かつそれらの点数が取れることが「読解力」と見なされているということが指摘できるかと思います。また、それはそうとして、先ほども述べたように、「テストで定義をする」という操作的定義があります。

しかし、そこから一歩先へ進んでいくためにはどうしたらいいのかということも考えていかなければならないのではないかと思います。そのためには、今どういうことが起こりつつあるのかを見ていく必要があります。先ほどの大学入試センターが行っている共通テストにも見られるように、複数の文章を組み合わせて読む力というのがこれから重視されると考えられます。海外での大学入試の資格試験でも複数の文章を組み合わせて読む力を測るテストが出されるようになってきているという背景

があり、それに対して日本でも必要性が高まってくると思われます。海外の状況を見ても、評価方法の開発がこれから行われていくことが予想されます。

また、実用的な文章を重視するということがいったん否定され、そういうことはわざわざ学校の中でやることなのかという議論が出てきています。そして、いわゆるＩＣＴを活用する力、たとえそれが「機械を操作する」というレベルであったとしても、そのような力がおそらくは読解力の中に入ってきて、確実に加速していくだろうということが考えられます。

読解方略の指導ということをここにあげましたが、これは国語教育の方で10年ぐらい前から研究されており、多くの研究者が注目している部分です。読むときに無自覚・無意識に行われる一連の作業のことを「読解スキル」と呼びますが、「読解方略」というのは、自分が読もうとしたときに、こういう場合にはこのように読もうなどと、ある程度意識的に行っていることを言います。具体的には、例えば本を読むときにまず目次をざっと見るとか、あとがきを見るとか、そういうようなことです。そういった意識的に行われる一連の作業のことを「読解方略」と呼ぶのですが、「読解力」の指導として、この「読解方略」の質的な指導がこれから行われていくことになるだろうと考えられています。

以上、いろいろな話をしましたが、近年の学習の教育改革の動きを基にして、これからの読解力ということについて、国語教育における研究成果等も踏まえながらお話をさせていただきました。

参考文献

・日本国語教育学会監修、町田守弘他編著（２０１８）『高等学校国語科　新科目編成とこれからの授業づくり（シリーズ国語授業づくり）』東洋館出版社
・中村高康編（２０２０）『大学入試がわかる本』岩波書店

全体質疑応答

今求められている「読解力」とは？

○読解力が求められる背景について、浮田先生のお話では「読解力」の中身自体に変化が見られるのではないかということだったと思います。水戸部先生のお話の中で「読解力」と言われているものは、具体的に何が変化し、何が変化しなかったのでしょうか。

学習指導要領を何十年か通して見たときの傾向として、指導事項の中に「目的に応じて」という言葉が多く見られるようになってきたことが挙げられます。かつてのいわゆる「読解力」は識字率を高めることから始まっているわけです。そうしたときはとにかく数少ないテキストを与えて正確に文意を取らせるということで充分でした。しかし、現在の情報化社会で溢れる情報の中では、一体どの情報を選んでいけばいいのか、そして一つの情報で答えがすぐに見つかるわけではなく、例えばコロナについてもそうですが、何が正解なのかということは誰もが見出しにくい状況です。先ほど浮田先生もおっしゃっていたように、そうした中で複数の情報を結びつけて読むということは、一つの文章を読めばそこに正解があるというよりは正解がない中でいろいろな情報を組み合わせて考えを生み出していくことにもつながっていきます。このような社会情勢が、求められる「読解力」に変化をきたしている大きな要因になっているのではないかと思います。（水戸部）

それは「読解力」なんでしょうか。「読解力」自体がもちろん基礎的な知識を持った上で言語活動を行うので、前提になる部分ではあると思います。しかし、私がイメージする「読解力」というのは、リテラシーに代表されるような基礎的なスキルです。リテラシーにも、基礎的なスキルだけでなく、当然、さまざまな情報を精査するような運用能力も入ると思いますが、その精査をする上でもベーシックなスキルが必要です。その幅も広がっていると捉えていいということでしょうか。情報を取捨選択するというよりは、スキル自体の幅が広がっているということでしょうか。（司会）

その基礎・基本としての「読解力」というものの受け止め方が、「与えられたものを正確に受け取る」ということ以上に、「必要な物を判断し、獲得したり活用したりする」という、よりアクティブなものになっているということだと思います。よく言われることとして、そういう発展的なものは高校や大学でやるべきで、小学生はまず一文一文をしっかり読むことを身に付けるべきだという考え方があります。しかし子供たちの現状としては、教科書一文一文の意味をとらせるだけでは、読む楽しさを味わえず、その結果読むことに向き合うことから遠ざかり、読む力がつかない子供が増えてしまうといった状況が多々見られます。むしろ低学年であればあるほど、より主体的な「読む能力」を育成する必要が出てきます。なぜなら「読む能力」の基盤として、読むことに価値を見出すとか、実感を持つとか、そういったことが非常に重要となるからです。ですから「読解力育成」が、狭い意味での「読むためのスキルを訓練する」というイメージで捉えられると、子供たちにとっては不幸な状況

になると思われます。（水戸部）

スキルという話が出たので補足すると、限られた文献を読み取るということで言えば、機械的に、読む順番などの指導で進んでいたと思います。しかし、子供たちは今もう既にそういう限られた情報にだけ接するのではなく、ネットでいくらでも情報を取ってこられる状態です。そういったときに、まずはスキルをやってからストラテジーという指導では不十分です。そもそもそういう系統性があるわけでもなく、スキルをやってからじゃないとストラテジーは使えないというわけではないと思います。そうなると、最初からストラテジーのレベルで指導していかなければなりません。先ほど水戸部先生がおっしゃったように、子供たちがすでに情報に接してしまっているという、社会状況の大きな変化が一番大きいと思います。（浮田）

日本語教育と国語教育における「読解力」のちがいとは

○シンガポールから参加しました。日本語教育をずっとやってきています。今回、日本語ではありませんが、国語教育から「読解力」について講義されるということで関心を持って聞かせていただきました。先ほどの水戸部先生のお話で、読むことに「価値を持つ・実感する」ことを目指すことが大切だとありましたが、それはおそらく国語教育では読み物が重視されており、内容としてかなりの比重

を占めているからだと思います。それで、「作品を楽しく読む」ことが重視されているのではないかと思いました。日本語教育の方では、学生たちは読めることが楽しいというところからスタートしていて、学年が上がるに従って、目的に応じた読み方の指導をしていきます。そこで、学生たちは一字一句知らない言葉を辞書を使って調べていくという状態から、ポスターを読むときにまず見るべき部分や、物語を読むときにどうするのか、あるいは、メモを書くときにはどこをまず見なければならないのかといった方向へ発想を変えていきます。そうなると、「生活の中で使う読解」ということで、物語を鑑賞するというよりは、実技・スキル的な方向に寄っていってしまいます。日本の国語教育では実技から離れていく方向にいく傾向があると先生方のお話にありましたが、それはなぜかが私には理解できません。日本語教育ではそういう力が必要だと考えて指導しているのですが、なぜそれが国語教育ではそういう形で導入されていないのか、疑問があります。

「実技」とおっしゃいましたが、これは「実用的」という私の言葉からきているかと思います。実用的な文章の例として、大学入試センターが公表したものが、本当に「実用的」なものでした。不動産か何かの広告を読むとか、そういう話でした。「実用的」と想定されているものが本当に「実用的」なのかという根本的なところから問題提起がなされるような状態でした。作っている人の「実用的」という想定が足りなかったというか、ちょっと違うだろうという批判が起きたのは確かです。これは実利的・実用的な文章を否定しているわけではありませんし、それが必要なことはわかっているので

すが、それは社会に入ってからいくらでも挽回可能だという考えです。それ以前に、もう少しいろいろ読めたり書けたりできるようになってほしい、それが学校に期待することだという話だったと思います。批判を読む限り、おそらく「実用」の想定が、言い方は悪いですが、貧しかったのかもしれません。私も「実用的な文章」と言われたときに、何が本当の意味での「実用」なのかはわかりません。ただ、そこはやはり偏りがあったというのは認めざるを得ないと思います。（浮田）

それと関連して、例えば「読むことへの価値を実感する」といったときに、それは必ずしも物語文や文学的な文章だけに言えることではないと思います。例えば、教科書の教材文を読み取ることそのものが狙いではなく、図鑑などから必要な情報を見つけるような能力の育成も目指しています。それは、言い換えれば、実生活にも生きる言葉の力を獲得していくことを目指すということです。一つの文献情報を見ればその答えが書いてあるわけではありませんから、さまざまな情報を読んで組み合わせて、「こういうことができるんじゃないか」などと話します。そういった活動においては、目的に応じて読んでいくとか、必要な情報を獲得して自分の考えを厳選していくといったことにつながる「読む能力」を意識することが重要になろうかと思います。（水戸部）

ありがとうございました。一つ付け加えるなら、「実際的な場面が想定できない」というところがおそらく日本語教育の点から貢献できるところだと思います。私たちは、例えば学生が日本に留学す

るとなると、そのとき生活を始める上で何ができなければならないかということを考えます。そうなると、パッケージが読めなければならないとか、薬のインストラクションが読めなければならないとか、そういう具体的な場面が決まってくるので、こういった点は国語教育にも取り入れたらいいのではないかと感じました。（質問者）

「読解力」と「言語活動」

○「汎用的スキル」や「21世紀型スキル」などの「看板」がいろいろ出てくるなかで、「読解力」はどのような位置付けにあるのでしょうか。また、その中身は変わっても、「読解力」という用語の使用自体は基本的に変わらないのでしょうか。

いわゆるＰＩＳＡの「読解力」は、「ＰＩＳＡの定義する読解力」を意味します。先ほどご紹介したように、一時「国語力」とか「読解力」といったさまざまな「○○力」というのが並列して使われ、何が何を定義するのかが曖昧になる、共通理解がすすめにくいという状況がありました。これは学習指導要領の話になりますが、平成20年版指導要領を作る際には、実は指導要領の文言として「読解力」という言葉も「国語力」という言葉も使ってはいません。「言語活動」および「言語活動の充実」という文言で統一しています。当時、私はまだ文科省の担当者ではなかったのですが、前任者などから聞

いたところによると、「読解力」とか「国語力」とか「国語学力」とか、いろいろな用語が並列して使われてしまっていたので、そこを行政的に整理したという経緯があったということです。（水戸部）

それに関連して2点お伺いします。一つは、「活動」というのはスキルではないのではないかということです。両者は全く違う言葉ではないかという印象を持ったのですが、それに対する議論はなかったのかというのが一つです。もう一つは、そのように整理したことは、現場の先生方にどのように受け止められたのかということです。（司会）

あくまでも学習指導要領上の整理の仕方としてご説明しますが、一つ目について、「能力」とは各教科等の指導事項を意味します。ですから、社会科でも図や表、年表などを読んで考えをまとめるようなときにＰＩＳＡで言うような「読解力」が働きます。一方でそれを、例えば「社会科で読解力を育成する」あるいは「社会科で言語能力を育成する」と言ってしまうと非常な混乱が起きます。社会科で育成すべき能力は、社会科における指導要領の内容として規定しているからです。そのため「能力」というよりは「言語活動」という「活動」として、各教科等の資質・能力を確実に育成するための手立てとして用いると整理したということです。実際に、例えば平成20年版学習指導要領で「言語活動の充実」が示されたとき、それがすぐに共通理解を得たわけではなく、時間がかかりました。代表的な例で言えば、体育でも「言語活動」を充実するわけです。そうしたときに、中学校で体育の授

業が50分間ある中で30分話し合う、といった授業が展開されてしまい、運動の絶対量が確保されないまま、「話し合えばいい」というような誤解も多く見られました。したがって、さまざまな場面で研修会を行ったり、事例集で共通理解を図ったり、相当な時間を要しました。国語について言えば、国語は言語活動の充実がわかりやすいのではないかと言われていたのですが、同じ混乱状況がありました。国語の場合、例えば文章を場面ごとに音読するといったことも「言語による活動」にあたります。しかし、それは子供の思考・判断を生かしたものではなく、ただ単に教師から指示された言語による活動を行っているだけです。ですから、そういうことではなく、子供がどのような目標に向かって言語を駆使して進むのかということ、言語活動であれば何でもいいのではなく、その単元の指導のねらいを確実に実現するものである必要があるといったことが、まさに授業づくりであり、教員研修の中身です。こういったことに時間をかけて進んできているというところがあります。（水戸部）

最後に…

今日ご紹介したような国語の授業は、研修を進めながら少しずつ共通理解を図っていくので、実践の広がりには非常に時間がかかります。事例さえ出せば全国どこでもすぐにそれを生かした実践が行われるわけではないという状況があると認識しています。しかし、例えば若手の先生や、極端に言えば教育実習に臨む学生がそういった授業構想ができないかというとそうではありません。押さえるべ

き点を押さえれば、実践できるかどうかは別にして、ある程度単元構想は可能です。私の授業で言えば、国語科教育方法論という授業で、2回生が解説国語編だけを読んで、授業構想をできるところまでいきます。ところが、実習に行ったときに、「うちのクラスの子たちは力がないから、そういういろんな本を読んだり本をリーフレットで紹介したりするのは無理だ」と言われて、実習ではそこまでやらせてもらえなかったと帰ってくる学生がいます。それは教育実習だけでなく、初任者研修でも同様です。ですから、やはりそういう共通理解は非常に時間かかるということを絶えず実感しています。しかし、子供たちの姿は授業改善によって確実に変わっていきますので、それが改革の原動力となります。いろいろな方々と合意を形成しながら、時間がかかっても子供たちの姿を見極めつつ授業改善していく、あるいはそういうことが実現するような教員養成や共通理解の形成は非常に重要なことだと感じています。（水戸部）

先ほどご質問にあった、薬の効能書きなどを読むようなファンクショナル・リテラシー、機能的識字という概念をかつて勉強したことを思い出し、相変わらず「読解力」という言葉でざっくりくくられてしまっているところが問題の元になっているのではないかと感じました。ファンクショナル・リテラシーとか、リテラシーなどは皆すでに持っているという前提で、ではその上でどうするかという話になりがちなのですが、本当はもっと基本的なところから考え直さなければならないのではないかと考えさせられました。（浮田）

第二部

多文化・異文化理解の促進と指導者養成

多文化共生社会の学校教育を担う教師に求められる資質とは何か
―岡山大学の取組を事例として―

桑原　敏典

岡山大学の桑原敏典といいます。私は岡山大学に勤めてもう20年ぐらいになりますが、現在は岡山大学の大学院社会文化科学研究科の博士後期課程と教育学研究科の修士課程、そして教育学部を担当しています。専門は社会科教育ですが、学部の教育では社会科の教員養成を主に引き受けています。社会科教育から派生して、現代ではシティズンシップ教育や、国際理解教育、さらには学校と地域連携の社会といったことにも関心を持って取り組んでいます。また、教師教育や、総合的な学習などにも取り組んでいます。今日は岡山大学での取り組みを中心にお話ししていきたいと思っています。

岡山大学における「多文化社会コーディネーター」育成のための取り組みの背景

平成29年、文科省が、その前年に実施されたＧ７教育大臣会議で採択された「倉敷宣言」を受け、「新時代の教育のための国際協働プログラムの調査研究」という事業を始めました。これはまだ続いているかどうか把握していませんが、平成29年度には本学も含めて４大学が採択され、そのうちの３大学、福島大学、大阪教育大学と共に、年度末には報告会を行うなどしていました。本学では、新しい時代の教育のスタイルとしてワークショップ型の教育が必要であろうということを提案しました。さらに、そういったワークショップ型の教育をリードできる多文化社会コーディネーターとしての教員を育成する事業を行いました。単年度で１０００万を超えるお金が配分されるかなり大きな事業でした。「倉敷宣言」の後でしたから、これを絶対取るというのが、岡山県からも岡山大学からも至上

命令としてあって、なんとか採択はされたのですが、その後の事業を展開するのには非常に苦労したところです。事業全体としては、ワークショップ型の教育プログラムを実行できる教員の養成ということでしたが、文科省側の大きな目的としては、教員を海外へ派遣して、海外との交流の中で教員の力量を形成していくというようなプログラムを、大学等が主体となって開発してほしいというものでした。我々の企画としては、そうは言っても1年間でどこまでできるかという懸念はありましたが、3ヶ月程度の長期の教員交流プログラムと2週間程度の短期の教員プログラム、この二つを実践することによって文科省からの期待に応えようとしました。

実際に多文化社会コーディネーターとしての教員にはどういう力が必要かということについて、申請段階では以下の4点からその資質を打ち立てました。一つは、世界のさまざまな文化や伝統に関心を持って、異なる考え方や価値観を寛容の精神を持って受け入れることができ、そういった人々と一緒に何かする、そういった能力を持っているということ。二つ目は、多文化共生社会の視点から学校の教育目標や教育内容を考えられるということ。三つ目は、それを実践するために主体的・対話的で深い学び、いわゆるアクティブラーニングを実行できるということ。そして四つ目は、学校や地域の教育改善のためにリーダーシップをとることができることです。こういったことを多文化社会コーディネーターという教員に求めることで、プログラムを組んできました。

岡山大学と倉敷市と岡山県とが連携して行った事業ですが、県と倉敷市がそれぞれ教員を選抜して大学に送ってくれました。われわれはその選抜された教員を海外、実際にはアメリカになったのです

が、アメリカに派遣しました。アメリカ合衆国の西海岸、カリフォルニア州のデービス高校と、テキサス大学と、南のほうのラトガース大学に先生を派遣しました。カリフォルニア州のデービス校は長期研修の場としたのですが、岡山県の県立倉敷鷲羽高校との交流実績がある学校で、60以上の国籍を持つ生徒が学ぶ、多文化世界を象徴する学校です。この学校は交流実績があるので先生の受け入れもしてくれるだろうということで選定し、3ヶ月ほど先生を派遣させていただきました。

また、短期研修の場としては、私や心理学の先生が交流していたテキサス州のテキサス大学オースティン校と、ニュージャージー州のラドガース大学を設定し、そちらの先生にお願いして、テキサス大学では語学研修のプログラムと教育現場の視察を、ラトガース大学では教育現場の視察と大学のゼミへの参加をプログラムとして組み、実習をしました。派遣した教員は全体で6～7名と少数に留まりました。この事業では派遣の費用は出るのですが、派遣する教員のあとを補填する費用は出ないので、県としても予算のやりくりが難しいとのことで少数に留まらざるをえませんでした。向こうでの生活もあるので、1人だけ地歴科の教員がいましたが、派遣された教員のほとんどが高等学校・中学校の英語の教員でした。1人の英語の先生は3ヶ月間のデービス高校での長期研修、他の先生方はテキサス大学とラトガース大学での研修等に取り組みました。これを持ち帰って現場でワークショップを行ったり、3月の報告会の中で報告したり実践したりしました。

教員に求められる役割の転換

今日はこの話がメインではないのですが、このプログラムを組んだことをきっかけに私自身の問題関心も高まりました。それ以前から国際交流には関心があったのですが、国際交流に関わる問題意識が高まったということです。特にこのプログラムに参加して下さった先生が現場の学校教育現場の研修などを引き受ける中で、教員養成に対して疑問に思うことが数年前から出てきました。それは現場の先生方のある姿を見て思ったことです。私は社会科が専門なので、歴史や地理、公民の先生との交流が多いのですが、近年は18歳選挙権が導入されたということもあって、主権者教育と言われるものが学校現場に浸透し始めています。主権者教育というのはよく選挙投票を促す教育だと誤解されがちなのですが、決してそういうものではなく、政治や社会に関心を持ってそこに積極的に参加できる子供を育てようという教育です。日本でも市民性教育といって実践されていますが、外国ではシティズンシップ教育と呼ばれています。本来であれば、学校教育というのは市民を育てる、あるいは主権者を育てるものであるはずなのですが、どうも社会科の担当の先生方の話を聞いていると、自分たちが教えている歴史や地理や公民の内容を、市民育成や主権者育成に関連付けられていないようだと感じました。例えば歴史の先生が、歴史の事象の中で子供たちが今の社会を考えられる内容、今の世の中に問題関心を持つような内容はないですかと尋ねても、そういった内容を見出すことができないということがよく見られました。また、英語の先生とお話する機会があったのですが、その先生が「私自

身が英語を使うことはないですから」というようなことをぽろっと言われました。その先生の授業を拝見すると、おそらく子供たちが日常生活でどんな場面で英語を使うのかを想定されてないという感じを受けました。つまり、教科書の内容はしっかり教えられているが、そこで学んだ英語を子供たちは将来どういう場面で使うのかを全く想定せずに授業しているという印象を受けました。

もちろんみなさん力のある先生であることには間違いなく、それぞれが教える歴史や地理、英語などの内容をよく理解していらっしゃるのですが、学問の成果としての教育内容、学習者が将来どのように役立てることができるのか、学習者が将来どのように活用するかといった場面が想定されていないのではないかという気がしました。つまり、何のために学ぶかということが考えられていない、あるいは、なぜそれを学ばなければならないのかということが考えられていない、そもそも何のために学ぶかということに関心がむいていない先生が多いのではないかという気がしてきました。何を学ぶか、そしてどうそれを教えるかということについては非常によくご存知で、優れた知識と力量を持っていらっしゃるのですが、何のために学ぶのか、あるいは何のために自分が教えているのかということについてあまり関心がない、考えていないのです。例えば歴史を学んだらそれがどういうふうに役立つのか、英語を学んだらそれが子供の将来にどう役立つのかというところが想定できていないと感じました。

私にこういう疑問が生じた背景には二つ理由があります。一つは、私自身の教師に対する見方が転換してきたということです。これは近年社会科教育の方でよく引用されるようになった書籍からの引

疑問が生じた背景（1）
―教師に対する見方の転換

○たんなる教えることの専門家ではなく、調節者(ゲートキーパー)としての教師

「教師というのは、良くも悪くも、あるいは意識的、無意識的にかかわらず、**「門番」**なのかもしれないが、いずれにせよ彼らは**調節者**としての働きを避けることはできないのである。こうした教師の働きが変わっていかなければ、殆ど誰からも賞賛されない現状のカリキュラムや授業は、抜本的な変革を受け容れることができないまま、現状維持の状態が続くことになる。このような抜本的な教育の改革には、**主体的な調節者**としての教師となるように教育していく包括的なアプローチが必要とされる。つまり我々は、教師が**ゲートキーピング**していくに当たっての主要となる要素群や、それらの相互の関連付け、相互連結の具体に着目しなければならない。このように**ゲートキーパー**としての教師を育成することは、教科内容の知識を改善する試みや、教室での討議を導いていく優れた能力を獲得する試みと切り離されるものではない。」（p.24）

（スティーブン・ソーントン著/渡部竜也他訳（2012）『教師のゲートキーピングー主体的な学習者を生む社会 科カリキュラムに向けて』春風社）

スライド１

用なのですが、教師というのは教えることの専門家ではなく、調節者（ゲートキーパー）なのだという考え方があります。教えることの専門家ではないというと言い過ぎなのですが、そこにはこのように書かれています。少しわかりにくい翻訳になっていますが、スティーブン・ソーントンというアメリカの大学の先生の著書からの翻訳です。ソーントン先生のもとの英語が格調高くてややわかりにくい英語なので翻訳もどうしてもわかりにくい言葉になっているのですが、要は「調節者」とか「ゲートキーパー」という言葉がキーワードになります。これはどういう意味かというと、これまで一般的に教師というのは教科書や指導要領で定められた内容をうまく子供に伝える、

あるいは上手に子どもに教えるというように、「上手に教える」ということが専門性だと考えられていました。しかし、必ずしもそれだけでなく、むしろそれよりも大事なことは、何を教えるのか、それをどう教えるのかであり、それをカリキュラムと子供の間に入って調整していくことが教師の仕事として重要だという考え方です。その行為は主体的なものだから、教師というのは決して定められた内容をその通りに実践するいわばロボットのような存在ではないし、ただ単に技術的に子供の扱いに優れているなどというものでもありません。何をどう教えるべきかを主体的に選択して子供たちに提示する門番、ゲートキーパーとしての役割を果たしている。したがって、主体的に何をどう教えるかを選択できるということこそが教師の一番肝心な資質なのだということです。この考え方が私の教師観に大きな影響を与えました。

そしてもう一つ、は学習に対する見方の転換です。最近「真正の学び」ということがよく言われていますが、私自身が影響を受けた真正の学び論は、フレッド・ニューマンというアメリカの先生が書いたもので、東京学芸大学の渡部先生がこちらも翻訳しています。フレッド・ニューマン先生の考え方で言うと、真正の学びには三つの基準があります。それは「知識の構築」、「鍛錬された探求」、「学びの学校外での価値」です。一般によく言われている真正の学び論は、このフレッド・ニューマン先生とは違う流れで日本に入ってきているものですが、その中ではあまり強調されない「学びの学校の外での価値」がこのニューマン先生の論文の中では非常に強調されています。では、「学びの学校の外での価値」とは一体どういうことかというと、スライド2に引用した通りですが、これが真正の学

疑問が生じた背景（2）
―学習に対する見方の転換

○真正の学びの3つの基準「知識の構築」
「鍛錬された探究」「学びの学校の外での価値」

「学校の外での価値
第3の基準は、意味のある知的成果の中から明らかとなる審美的価値または実用的価値、または個人的価値を反映したものである。逆に言えば、従来型の学校で育成が目指された学びの大半は、学習者の力量(コンピテンス)を評定・記録するためだけにデザインされたものである。大人が手紙やニュースの記事、そして詩を書くとき、外国語を話す、家をデザインする、作画や作曲をする、ステレオキャビネットを組み立てるとき、**彼らはアイデアを伝えようとし、生産物を生み出そうとし、そして自らの能力を単に例証すること以上のことで他者に影響をもたらそうとしている。**この種の学びは単に知識を評定・記録するという目標のためだけに向けて考案された活動(例えば、綴り方クイズ、実験室での活動、一般的な期末テスト)の中では失われてしまう1つの価値を持つ。…(中略)…だが私たちにはそのつもりはなく、「学校の外での価値」というのは、 **真正の知的活動に向けた1つの基準**というだけである。」（p.39）
(フレッド・ニューマン著/渡部竜也他訳（2017）『真正の学び/学力-質の高い知をめ ぐる学校再建-』春風社)

スライド 2

びのもう一つの価値基準です。つまり、われわれが学ぶということは、単にある一定の評定をされることを目指してなされるものではなく、他者に対して何か影響を与えようとするために、何かを生み出したり、何かを伝えたり、何かを行ったりする目的の中でわれわれは学んでいる。それは学校の中で特定の評価に向けてなされている教育活動だけで価値づけられるものではなく、われわれが日常行っている学びや活動の中にある価値で学校での学びも価値づけられなければならないというわけです。

先ほどの教師観とこのフレッド・ニューマンの学習観を考えたときに、私は、教員養成は本当にこのままでいいのだろうかと考えました。かつての教員養

成は、教育内容について正確に詳しく理解している教員を育てようとしていました。そこで教科専門を中心とする教員養成カリキュラム、例えば社会科で言えば歴史や地理や政治や経済の内容を中心とするカリキュラムとなりますが、それを先生になる学生は勉強し、知識を得て現場に出ていく。そしてどう教えるかは現場で学ぶという感じだったわけです。しかし、だんだんそれだけでは不十分だということになり、今の教員養成は、どのように教えるべきかを理解させて、それを実践できる教員を養成しようとしています。したがって、先ほどの教科専門を中心とする教員養成カリキュラムから、教育現場での実習を中心とする教員養成カリキュラムになってきています。

岡山大学でメインストリームとして行っているカリキュラムもこういったものです。私自身がこれから教員養成に必要なことは何かと考えると、どのように教えるべきかだけではなく、それを何のために教えるかについて議論できる、そしてその目的に沿って教育内容や方法を選択できる教員を育てていく必要があるだろうと考えます。何のために教えるかについての議論というよりは、先ほど翻訳されていた渡部先生が述べているaim-talkができる教員が、これから求められる教員なのではないかと思っています。目的に沿って、目の前の子供たちにはこれとこれをこういう方法で教えようという調節ができる、そういった教員がこれから求められていくのではないかと思います。ただ決められた内容をうまく教えるだけではなく、教員というのはもっと主体性を持って、自発的に、積極的に、教材にも、子供にも、そしてカリキュラムにも向き合っていく存在でなければならないと思っています。

そういう教員を育てるためには何が必要なのでしょうか。何のために教えるかということは、先ほ

ども言ったように、学校の中だけの話ではありません。学校の外にある価値に基づいて、「何のため」が説明できなければなりません。そうすると、学校の外の場で活動的な市民として活躍する経験を積まなければそういったところは目に見えてこないのではないでしょうか。これからの教員養成ではそういった経験を積ませるようなプログラムを組み込んでいくことが求められると思います。つまり、例えば英語ならば英語の文法を学ぶということではなく、その英語を何のために使うのか、子供たちは将来英語を何のために、どういうふうに使うから今こういうふうに学ばなければならない、ということを想定できるということです。歴史を学ぶのであれば、子供たちが将来その歴史を使って何をするか、どういうことをするかを想定しながらそれを教育内容に落とし込んでいって、授業という場で展開することができる。そういう力をつけるためには、教師自身がそういうものを活用して、社会の中で実際に活動する経験を積まなければ自分が教える立場に立ったときにできないのではないかというのが、これからの教員養成で考えていることです。

岡山大学における実践―ローカル・グローバルな場を意識した取り組み

これから具体的なプログラムを紹介します。ただ、岡山大学の教育学部全体がこういう取り組みをしているわけでは決してありません。私も授業科目を提供していますが、一番の悩みは教育学部の学生が取ってくれないということです。何年かやってみて気づいたことですが、学校の先生になりたい

学生は「今の学校」が好きなのだということを強く感じています。つまり今の学校がいいと思ったから学校の先生になりたいと思っているわけです。今の学校に疑問を持っているからなりたいわけでは決してないのです。そうすると、今の学校をもっと新人育成の場として変えようとする発想はなかなかかれらには伝わらないし、受け入れられないというのが正直なところです。そこは今直面している非常に難しい困難です。

では教員養成プログラムの中にどのように活動的な市民としての経験を組み込んでいくかということですが、やはり外での経験をするためには本物の体験を含んでいく必要があります。そのためにローカルなシチュエーションとグローバルなシチュエーションを考えています。今日話す内容の中心は後者のグローバルなシチュエーションの中での取り組みですが、ローカルなシチュエーションのほうも少し紹介します。

これは地域社会の課題解決を目指すプログラムで、実践型の社会連携プログラムとして設計しています。つまり、地域社会に出て地域社会の中で活動しながら学んでいくプログラムです。一方、グローバルな取り組みですが、ロールプレイング型の国際連携プログラムを設計しています。ロールプレイング型というのは、なかなか国際社会の中で実際に活躍するというのは、地域社会のローカルなシチュエーションに比べると難しいので、そういう場面を設定して、場面の中で自分の役割を考えていくとせざるを得ないという限界があるからです。

ローカルな方について、実践型の社会連携プログラムとしては大きく三つの柱があります。一つは

実践型社会連携プログラム

1. 実践型社会連携科目の設定

①　「対話による社会参画入門」「対話による社会参画入門上級編」

②　「交流による子どもの成長支援」

→NPOなど学外の団体・組織と連携をして、地域社会の課題解決に取り組ませる。

2. 地域課題解決のためのワークショップの開催

①　「ティーチイン岡山」（地域の課題解決ワークショップ）

②　高等学校での『ティーチイン』の開催 →地域の人々と大学生・高校生が地域の課題について意見交換をし、解決の方向性を探る。

3. NPOでのインターンシップ

①　長期インターンシップ

②　短期インターンシップ

→地域課題の解決に取り組んでいるNPOの活動に参加し、自分なりの課題解決に取り組む。

スライド 3

実践型の社会連携授業科目を設定するというもの。もう一つは授業科目以外に体験型のプログラムワークショップを開催するというもの。そしてもう一つはＮＰＯ等で実際にインターンシップをするというものです。実践型の社会連携科目としては、対話による社会参画とか、交流による子供の成長支援といった科目を、教養科目や教育学部の専門科目として出しています。教育学部の専門科目として出しても、課程認定に必須科目ではないので教員養成の単位にはならないのですが、それでも少しでもそういった外での経験を学生にも体験してもらいたいということで設定しています。ＮＰＯなどの団体や組織と連携して地域社会の課題を自分で発見し、解決するという取り

ロールプレイング型国際連携プログラム

1. 海外の大学との交流

東北師範大学
バージニア工科大学
香港教育大学
→海外の大学生と授業やワークショップを通して交流

2. GCED教員研修への参加

日韓教員交流事業(APCEIU主催)への参加
→日韓の教員が共に学ぶ研修会への参加

3. 国際会議への参加

- The Asia-Pacific Meeting on Teacher Education for ESD(バンコク)
- GCED国際会議(ソウル) →ESDやGCEDをテーマとする国際会議に参加し、運営を補助

スライド 4

組みです。多いときで20～30名ぐらい、少ないときで10名ぐらいの履修者がいますが、先ほども言ったように、なかなか教育学部の学生が履修してくれないというのが悩みの種です。地域課題解決のためのワークショップというのは、地域の人たちとともに地域の課題を解決するワークショップを「ティーチイン岡山」と銘打ってやっています。これまでいろいろな課題に取り組んできましたが、例えば身近な話で言うと交通マナーとか交通事故の問題、また、教育学部の学生が中心ですので、教育問題・いじめや、学校にスマホを持って行っていいかどうかといった話題、さらには防災や多文化共生といったテーマについての取り組みをしています。さらにはこれを高等学校で

実践するということもやっています。ＮＰＯに実際に行って、地域課題にＮＰＯとともに自分なりに取り組むというＮＰＯでのインターンシップも、長期・短期それぞれでやっています。長期の場合は1～2ヶ月ぐらい、短期の場合は2週間程度です。

一方、国際連携プログラムとしては大きく三つの柱で取り組んでいます。今うまく回っているのは1.「海外の大学との交流」です。海外の大学との交流を通して学生に多文化共生社会のあり方等について考えさせるということをやっています。もう一つは海外の機関が設計した教員研修プログラムへの参加で、今のところは韓国のＡＰＣＥＩＵというユネスコの機関が設計したＧＣＥＤ（Global Citizenship Education）に参加しています。ＡＰＣＥＩＵというのは、Asia-Pacific Center of Education for International Understandingの略ですが、ユネスコが国際理解教育、グローバル・シティズンシップ教育の拠点としてソウルに設置したものです。ここがさまざまな教員研修プログラムを出しています。岡山大学はそちらと連携協定を結んでいるので、そちらの研修に学生を参加させていただいて勉強しています。あとは、各種の国際会議に参加して、その国際会議の運営を手伝いながら学ぶということをやっています。バンコクのユネスコが主催したＥＳＤの国際会議や、先ほどのＡＰＣＥＩＵが主催したＧＣＥＤの国際会議等に参加しました。そういったことを通して、多文化共生社会の教員として必要な資質を身につけることを目指しています。ただ、コロナの影響もあって3は実施が難しくなっていますし、1、2の様相も変わってきています。

グローバルな場における取り組み―対面・オンライン双方の利点を活かして

ここからは少し具体的な話をしていきたいと思います。先ほど紹介した海外の大学との交流を実際にどのように行っているかを話ししていきます。まず、バージニア工科大学との交流があります。こちらの大学との交流は数年前からで、岡山大学の心理学の先生がこちらの大学に留学して学んでいた際に私もおうかがいして、向こうの大学の先生といろいろ話す中でぜひ今後も交流を続けていきたいという話になりました。向こうの大学で日本語教育をされている日本人の先生がいらっしゃって、せっかくだから交流しませんかという話をしてくださったのをきっかけに始まりました。1年に1度、あちらの大学で日本語を学んでいる学生が日本で日本語の研修を受けているのですが、そのときに岡山大学との交流の機会を持っていただいています。文化交流やワークショップを開催してお互いの交流を深め、考え方の違いや価値観の違いを乗り越えていくというようなことをやっています。岡山大学でワークショップを行ったあとで岡山の史跡を訪ねたり、ちょうど岡山瀬戸内芸術祭というのを毎年やっているので、岡山県沖の島に渡って芸術鑑賞をしたりしています。ただ、コロナの影響で残念ながら来日ができなくなりました。しかし、交流はぜひ続けたいということで、昨年からはオンラインで交流をしています。オンラインなら頻繁にできるので、これまで年に1度だったのを年に2度にし、今年は春にも行いました。昨年の秋と今年の春に実施したので、また今後秋の分を実施する予定です。

ワークショップでは、お互いの考え方の違いなどを乗り越えていくことを学ぶわけですが、このワークショップ自体も学生が企画して行います。どんなことを学びたいか、どういうことを議論したいかを先方の学生とやり取りしながら一緒にワークショップを考えていくわけです。このときは世界で起こっている対立や衝突をどうやって乗り越えればいいかを互いに学び合いました。国が違えば文化や考え方が異なることを受け入れて、対立や衝突を乗り越えて、多様な文化を持つ人がともに生活する、共生するための方法を考えようということです。また、中国と日本が対立している尖閣諸島の問題を取り上げて、国と国との対立が生じていることをお互いに確認し合いました。岡山大学の学生もワークショップに参加している学生も、半分くらいは留学生です。日本人が半分ぐらい、留学生が半分ぐらいで、その大半が中国からの留学生です。7割ぐらいが中国からの留学生ですが、交流先のバージニア工科大学の学生も中国の学生が多いです。その中には中国から留学している学生とチャイニーズ・アメリカンの両方の学生がいますが、まさに世界の人口割合を反映しているように、ワークショップでは中国にルーツを持つ学生が半分ぐらいになります。それもあって中国の問題を取り上げました。尖閣諸島をめぐる日本・中国・アメリカの考え方を紹介した上で、日本はこう、中国はこう主張している、アメリカの立場はこうであると紹介します。そして、こういった問題は合意に達することが困難だが、国と国同士が対立しても国民ひとりひとりは理解し合えるのではないか、国民ひとりひとりが理解し合えればやがては国レベルの対立も解決に向かうのではないか、国民ひとりひとりが対立を乗り越えるためにはどういう解決方法があるだろうかといったことを、日常の例で考えるた

めに問題を作成しました。

例えば、このときはシェアハウスでのパーティー問題をテーマに、岡山大学のシェアハウスにアメリカ人留学生、中国人留学生、日本人留学生が住んでいて、アメリカ人留学生が毎週夜パーティーをしている。それに対して中国人留学生が不満を言い、日本人留学生は黙っているという状況をどうやって解決するか、という問題を考えました。この問題自体がアメリカ人留学生に対する先入観で作られており、これについてどう思うかというところから議論が始まったのですが、みんなでディスカッションを行いました。もう一つはゴミ出し問題です。先ほどとシチュエーションは同じですが、ゴミ出しの当番を決めていなかったので、日本人学生がいつもゴミ出しに行っていましたが、日本人学生は自分ばかりがやっていることを不満に思いながらもそれを言い出せずにいます。中国人の留学生は、ルールをきちんと決めていないがやってくれているのは日本人の好意だと思っていたり、アメリカ人の留学生は言ってくれればやるのにと思っていたりする中で、どういうルールをつくるかという問題です。どの国の人も納得するような解決方法や合意をするにはどうすればいいか、ひとりひとりに何ができるかということを始点に考えるということで、ワークシートに自分たちのグループの成果をまとめていきました。

成果物には日本語と英語が混じっています。バージニア工科大学の学生は日本語を勉強している学生なので、交流の際には片言の日本語と英語、そして中国語でコミュニケーションを取ります。先ほども述べたように中国にルーツを持つ学生が多いので、意外と中国語がコミュニケーションの手段と

しては重要になります。お互いのグループの中にいる中国の留学生が橋渡しになって、日本の留学生が考えたことを中国語で向こうに伝え、向こうの中国人の学生が向こうの学生に英語に翻訳するといったようなやり方でやり取りをしていました。例えばあるグループではシェアハウスのルールについて、パーティーをするときはみんなに許可を取ってからやるとか、ゴミ出しに関しては、ルールを破ったらゴミを部屋に持ち帰らせるといったものを考えていました。こういった共通のルールつくる活動を通して、日本人、中国人、アメリカ人それぞれの価値観を尊重しながら、どうやって折り合いをつけるかを考えます。

ただこれも、コロナの影響で直接的な接触ができなくなりました。また、移動もできなくなったので、社会の多様性を直接的に実感するさまざまな機会が失われていきました。しかし一方で、コロナの影響によってオンラインでも多くのことができるということを発見もしました。これまでは難しかった空間的に遠い距離にある他者との交流が比較的容易にできるようになり、自分が生活する地域に限定されない問題を他者と共有することができるということがわかってきました。オンラインでは、バージニア工科大学と、中国の北のほうの東北師範大学、香港の香港教育大学との交流を行っています。

バージニア工科大学との交流がオンラインになってからの変化についてですが、昨年12月にこれまでの対面でやっていたワークショップをオンラインでやるという試みをしました。先ほど述べたようなグループワークをオンラインで行い、Ｚｏｏｍのブレイクアウトルーム機能を使いながらグループ

バージニア工科大学との交流の変化
ーオンラインによる交流事業ー

1. 2020年12月のワークショップ

① 日米の文化の違いを紹介
② 日米の学校の違いを紹介
③ グループワーク:日本では学校の掃除を生徒自身が行うが、米国では専門の業者が行うことが多い。その他にも日米の学校には習慣やルールに大きな違いがある。岡山に新しいインターナショナルスクー ルを作ると仮定した時、学校のルールをどのようにすべきか考えよう。

2. 2021年3月～4月の共同プロジェクト

・3月25日
① 日米の文化の違いを紹介(学校教育を例に)
② 国際社会の対立の実態と原因を紹介(日中間の領土問題を例に)
③ グループの課題の提示：米中の中学校の歴史教科書の記述を比較しよう。特定の歴史的事象を取り上げて、記述の違いを明らかにしたうえで、その理由を考えよう。
・4月29日：調査の成果を動画にして報告しよう。

スライド5

活動をして発表するという活動を行いました。アメリカは時差がありますから、こちらが朝で向こうが夜の時間帯、あるいはこちらが夜で向こうが朝の時間帯に行います。こちらが夜の時間に行った際は夜中の2時ぐらいまでやらざるを得なくなって大変だったこともあります。

去年は対面でやっていたものをオンラインに置き換えただけだったのですが、今年は少しバージョンアップして、3月から4月にかけてこのようなものを行いました（スライド5）。3月の下旬にこれまで対面でやっていたものをほぼそのままオンラインでやりました。そのときにいくつかのグループに分かれて課題に取り組んだのですが、1ヶ月間グループごとに与えられた課題に取り組んで、

1ヶ月後に報告を行います。グループごとに与えられた課題というのは、日本とアメリカと中国の中学校の歴史教科書の記述を比較して特定の歴史的事象を取り上げ、記述の違いを明らかにし、なぜそのように記述が違うのか、その理由を考えるというものです。

オンラインのワークショップの中では、日本の学校の特徴を説明した上で、先ほどの尖閣諸島の例を挙げながらインターナショナルスクールを岡山に作るとしたら、どのような歴史を学ばせるか、日本の歴史か、母国の歴史か、どんな学び方をさせるかを考えさせました。グループは10個ほどに分かれて行いました。3月にインターナショナルスクールの課題のグループ活動をやり、その後1ヶ月間、歴史教科書の比較タスクに取り組みます。その間学生らはＬＩＮＥやＺｏｏｍなど、いろいろな交流手段を使って打ち合わせをします。グループごとにそれぞれ違うテーマを取り上げて教科書の比較を行います。テーマは朝鮮戦争、冷戦、世界大戦中のプロパガンダ、原子爆弾、ベトナム戦争、真珠湾攻撃、零戦などです。こうしたテーマを取り上げて調査を行いました。発表はこれらを調べて、7分ぐらいの動画にまとめて報告します。

各グループが動画をつくって、4月の下旬に報告しました。バージニア工科大学とは、それまで行っていた対面での交流を発展させる形でオンラインに移行したのですが、この場合は向こうが日本語を学んでいる学生ということもあって、日本語も交えながら交流ができました。一方、香港教育大学とはオンラインになってから交流が始まりました。香港教育大学については、先方のエリック・ジョン先生とたまたま知り合いだったため、なかなか会えないが学生同士の交流をオンラインでやっ

てみようということで話がまとまって、昨年の11月に2日間交流を行いました。今年も同様に行う予定です。

これはＺｏｏｍを使って行うのですが、香港の学生はシャイでなかなか画面をオンにしてくれません。内容としては、1週間置いて2日間、2時間ずつ行うのですが、先方のエリック・ジョン先生の授業にこちらが乗っかる形で行っています。テーマはグローバル・シティズンシップについてです。先方は日本語が全くできないので、この交流は英語で行っています。ただ、こちらにも中国の留学生が多くいるので、中国の留学生同士であれば中国語での交流も可能です。私とエリック先生がグローバル・シティズンシップについての話をしたあと、グループに分かれて課題に取り組みます。課題のテーマは、昨年はグローバル・シティズンシップとは何か、そしてそれを育成するためのプログラムを考えるというもので、スライドを作成して、10分くらいのプレゼンテーションを行いました。例えばあるグループはシティズンシップとは何かについて、シティズンシップの要素を書き出した上で、グローバル・シティズンシップについて、〝identity〟、〝attribute〟、〝responsibility〟といったものが必要であると説明し、それを育成するプログラムを考えました。プログラムの目標とコンセプトを説明した上で、トピックとしてはＬＧＢＴの問題を取り上げて話し合うということを考案しています。目標としてどんなことができるかということもそれぞれ考えて、ワークショップ型授業の内容を提案しています。先方の学生は必ずしも教育学が専門ではなく、さまざまな社会科学の専門の学生が集まっています。ですから、教育に関してはうちの学生がリードしながらシティズンシップについて

ディスカッションし、プログラムをつくる活動を行いました。コンセプトマップやレッスンプランをつくったグループもありました。去年は先方に90名ぐらいの受講生がいたのでものすごくたくさんのグループができたのですが、今年は30名ぐらいだったので、やや少ない人数でグループをつくってやっています。

今日は、バージニア工科大と香港教育大の二つの実践を紹介しました。バージニアの場合はプログラム自体も学生が考えながら進めていき、香港教育大の場合は教員がプログラムをつくって学生が活動に取り組んでいくという形でやっています。いずれにしても、お互いの価値や考え方の違いに気付きながら、それをどうやって調整し、課題の解決、あるいは教育プログラムの考案を行うのかに取り組ませていました。

グローバルな状況がローカルな活動に与える影響

最後に少し違う形の活動を紹介したいと思います。先ほどローカルなシチュエーションでのプログラムとグローバルなシチュエーションでのプログラムに触れましたが、最後に紹介するのはその両方が合わさったような取り組みです。皆さんもご存知のように、今年の2月にミャンマーで軍部によるクーデターが起こりました。おそらく北海道大学でもミャンマーの留学生が困っていたりするのではないかと思います。私のところにもミャンマーの留学生がいて、非常に苦労しています。そういった

ミャンマーの留学生がいることもあり、ミャンマーのことにもっと関心を持たなければならないと思い、3月下旬にミャンマーの留学生を含む岡山大学の学生がミャンマー情勢についてのワークショップを開催しました。これは地域課題について考えるワークショップとして、地域の方も呼んで行いました。国際問題をテーマに、ローカルとグローバルが合わさったようなワークショップになりました。それが第1回で、そのときに多くの高校生が参加してくださって積極的に意見を述べてくれ、もっとやりたいという声があったので、6月に第2回のワークショップを開催しました。6月のワークショップは岡山大学の新入生が中心となって企画し、実施しました。この2回のワークショップ双方に参加した高校生たちが、今度は自分たちが何かやりたいということで、最後は高校生たちがミャンマー情勢について考える動画教材を作成しました。この一連の取り組みは地元紙にも紹介されました。その後、緊急事態宣言になり、2回目はオンラインで開催しています。

この動画作成やミャンマーとのプロジェクトを通して高校生が大きな衝撃を受け、国と国との間で考え方が大きく違うことを実感したということがありました。高校生がこの問題について考えるときに、軍隊が市民を弾圧していると報道されているが、国民を守るのが軍隊の役割なのだから、軍隊がそういうことをするには何か理由があるはずだ、市民の言い分だけでなく軍隊の言い分も聞いてみるべきではないかということや、本当にクーデター前の政権に戻したほうがいいのか、軍による支配がいいのかどうかを考えるべきではないかということを話していました。岡山大学に来たミャンマーの留学生の話を聞く中で、高校生がミャンマーの留学生に対して今何が必要かをたずねました。高校生

は資金や食料支援といった言葉が返ってくると予想していたのですが、留学生は武器だと答えました。武器がないと軍隊と戦えないのだと。戦わなければわれわれは民主主義を失ってしまって、昔のミャンマーに戻ってしまうと答えました。この言葉は高校生にとって非常に衝撃的で、日本人の感覚としては一般の市民が武器を持つなんてことが選択肢の中にあること自体考えられなかったわけです。最終的な動画では、市民はどういう抵抗をすべきかを考えるような動画を作っていました。

この出来事は、自分の立場ではなく、相手の立場に立って相手の状況を考えたときに、いかに問題が違って見えてくるかを象徴していると思います。もちろんこの取り組みに大学生も関わっていて、高校生がやるのを大学生が支援するという形で取り組ませています。

最後に紹介したミャンマーの取り組みはおまけのような感じですが、大学において私が教員養成の中でやってきた国際交流の取り組みと成果をまとめると、次のようになるかと思います。学生たちは、異なる他者との共同作業を通して、お互いの考え方や価値観の違いを受け止め、それらを調整し、合意を形成することができるようになりました。また、そういった違いがあるということ、そしてそれを寛容に受け入れていく必要があることを学ぶことができたと思います。ただ、これが1回だけのイベントで終わるのではなく、継続的な取り組みにする必要がありますが、現時点では単発の授業になっています。これをカリキュラムの中に体系的に組み込んでいくことによって、自分たちの認識を反省し、グローバルな社会の中で自分たちがどう生きていくかを見直すことができる、そういった資質を身につけさせる必要があると思います。単発のプログラムでは「気づく」ことはできるものの、

それを自分たちの考えの見直しにつなげ、行動や態度を変革していくところまではなかなか繋がりません。そこが今後の大きな課題として残っていると思います。

全体質疑応答

○岡山大学のプログラム運営について

岡山大学のプログラムは単位化されているものでしょうか。その際、どのような評価（観点、配分）をなさっておられますか。これは最初に先生がおっしゃった「これからの教員に必要な姿勢」とも関連してくるのではないかと思います。オンライン中心の授業活動になった場合、評価はどう変わりましたか。

実は、グローバルな取り組みの方はまだ授業という形にはなっていません。授業科目の中になかなか位置づけられないという事情があります。私の方では単位化していないのですが、仕組みとしては「グローバル実践演習」という名前の授業があり、私の実践も申請すればその中で単位化することができるようになっています。例えば、カンボジアに学生を連れて行って、カンボジアの学校の運動会の企画をするといったことを単位化して行っている先生もいらっしゃいます。私がまだ単位化できていないのは、パーソナルな関係でやっているプログラムに留まっているからです。制度的に両大学の協定に基づいて行うところではやっていないので、単位化はまだできていません。社会連携の方は単位化しており、そちらは先ほど述べたように科目として位置づけています。

評価については非常に難しいところです。実際には、社会連携の方は、取り組みの成果を発表して、発表と振り返りのレポートで評価をするという形になっています。おそらくグローバルな取り組みの

方も評価するとしたらそういう形になろうかと思います。難しいのは、グループでの活動になりますから、どうしても個々人がどこまでそこに貢献したかが評価しにくいということです。先生方もそこで一番お悩みかと思いますが、それを汲み取ることがなかなか難しいです。社会連携の方は、レポートに加えて個々人への聞き取りを行うことでそれを補っています。しかし、あまり受講生が増えると対応できないというのが悩みの種です。この部分はまだまだ課題なので、ぜひ教えていただきたいところです。（桑原）

○教員の立ち位置について

留学生だけではなく、海外生も含めて多様な人がいるクラスの中での教員の立ち位置について、お伺いします。桑原先生は教員養成を担当されているので、そういう環境に入るであろう学生、これから教員になる人たちへの指導を含めての質問です。まず一つ目に、先生ご自身がどういう観点、立ち位置で授業を行うことを心がけているかということ、そしてもう一つは、実際に教員になる学生に対して、そういった環境で、自分がどういうポジションでいるべきだという話をしているのか、どう指導しているのかについてお聞きしたいです。

私自身が留学生や外国の学生と接する中で常に意識しているのは、留学生のマイノリティの立場で

考えることです。今はたまたま自分が日本にいて留学生を指導しているからマジョリティですが、自分自身がマイノリティの立場に立ったときのことを考えるよう意識しています。自分自身がアメリカの大学などで向こうの研究者の方にいろいろお世話になったときに非常に親切にしていただいた経験があります。困っているところをいろいろと助けてもらったり、私がなかなかうまく英語で伝えられないことも一生懸命親身になって聞いてくれたりしました。こういう経験があるので、立場が逆になったとき、相手にしてみたら海外に来て不安なことや困っていることもあるだろうと思います。弱い立場、マイノリティの立場だとこうだろうなと常に推測しながら対応することを心がけています。学生にも、いろいろな国から来た仲間がいる中で過ごすときは、互いの違いを常に意識して、自分が当たり前だと思っていることがそれだけではないということを常に考えながら行動するよう言っています。私自身もその点はすごく気をつけているところです。ですから、教師は、学生同士のいろいろな考え方を調整していく、調整役のような役割だと思っています。その際、常に弱い立場、少数の立場で考えることを自分自身で心がけるし、教員になる学生にも常にそういう立場で考えることを求めています。（桑原）

○授業で扱うテーマについて

先生がお話された内容から見るに、非常に政治的な、センシティブな内容を含む問題がテーマとし

て取り上げられていたように思います。学生が自分たちでトピックを決めるということなので、それについて特に問題になったということはないのかもしれませんが、グループワークでそういった繊細な問題を扱うことに関して、うまくいかなかったときの調整や介入について工夫されていることはあるのでしょうか。これはオンラインだと余計に難しいと思います。私たちの見えないところで実際に何が話し合われているかということがあり、オンラインだと特に学生同士で連絡が取りづらくなったりしてもわからないと思います。そういったところで何かケアされていることはあるのでしょうか。

実は今日この場にも、私のところに来るはずだった交換留学生が参加してくれていますが、中国の学生にとっての政治的な問題というのはやはり非常にセンシティブなところがあります。香港教育大と交流を行っていますが、ご存知のように、数年前から香港で若者による運動が起こって、そしてそれが今抑えられている状況にあります。その一番激しいころ、中国本土では香港の運動は一部の人によって煽動されているという広報がされていたので、民主化運動とは捉えられていませんでした。それを信じている学生もいるし、自分たちが知っている情報は政府によってコントロールされているからと半ば疑っている学生もいるし、さまざまでした。そうすると、香港の民主化運動に対する見方も学生同士でずれるわけです。日本の学生にとってみれば、日本の報道だけから見ると中国の報道とは大きな齟齬があるので、認識が合いません。しかし、そういう中で自分が正しいと思っていることを一歩引いて、相手の目から見たらどう見えるか、あるいは他の視点から考えられないかを考えてみよ

うじゃないかという話をします。ただ、やはりこれまで20年ぐらいずっとかれらが生きてきて身についた捉え方なので、それはなかなか転換することはありません。ですから、中国の学生の間で政治的な問題を取り上げるのは難しい面もあります。それをわかってくれる学生とそうでない学生がいて、そこがなかなか難しいところです。やはり中国に関しては政治的な問題は避けるようなところがあります。領土の問題を取り上げていたのは、例えば韓国の場合は領土問題は非常にセンシティブなのですが、中国の場合はそうでもないんです。私の狭い経験からでしかありませんが、領土問題は政府にとっては大きな問題だけれども、中国の国民にとってはそれほどの問題ではないようです。ですから、尖閣諸島の問題を取り上げてもそれほどの対立にはなりませんでした。今まで一番意見が分かれたのは、香港の民主化運動の捉え方についてです。これは議論になりました。（桑原）

○コロナ禍での取り組み実施の難しさについて

このコロナ禍で、本物に実際に触れることができませんが、そういったハンデをどう乗り越えて学びの場をつくっていけばいいのでしょうか。桑原先生の場合はビデオ、動画を一緒につくるので、そのための材料としてお互いの教科書を分析するということだったかと思います。実際の教科書という本物を使いつつ、それを題材に皆さんで交流するということですが、本物に触れられる経験を何とかして取り入れようとしているということでしょうか。

本物に触れられないというのは確かにありますが、お互いのコミュニケーションという点では、日本にいようがいまいが、今の学生にとってみるとそれほど変わらないのかもしれないと思っています。日本にいる友達同士でも、今は、直接会うよりもＳＮＳを使ったコミュニケーションが主流なわけです。例えば、香港やアメリカなど海外にいる人とでも、やり取りするときは結局ＳＮＳでやり取りすることになります。ただ、完全に代替できるわけではないというのは当然のことで、その部分は難しいです。補えないと思います。その部分は補えないので、将来直接向こうに行くことができるようになったとき、交流できるようになったときに、ぜひ行ってみようとか、今これだけで完了するわけではないということを気づかせていく指導や仕掛けが必要だと感じています。つまり、オンラインで補えないものは補えないままに残しておくということです。次に実際に交流できるようになったときに残しておけるようにしておくということが解決策かと思います。（桑原）

○事務の協力体制について

大学の場合、授業運営も含めて、かなり事務の協力を得ていろいろな実践を行っていると思いますが、今回こういった取り組みを実践するにあたって、チームの方々からは具体的にどういった協力があったのでしょうか。もしくは、先生単独で進められているということでしたが、単位にならないので、事務とは関係なくやっているということでしょうか。

もちろん事務の方にもサポートしていただいています。例えば今日紹介しなかったことで言うと、東北師範大学との交流は岡山大学との提携がある大学ですので、事務の方にもサポートしていただきながら先方とのやりとりをしています。また、先ほど紹介したグローバル実践演習という科目に関して、私はやっていないのですが、実際に現地に行って何かを体験するようなプログラムでは、学生を連れて行くときに事務の方も1人一緒に行っていただいて、いろいろな面でサポートをしていただいています。幸いなことに、事務の教務や留学担当の方が英語など言葉もできる方が配置されているので、留学生のサポートもしてくださっています。なかなかわれわれ教員に対して言えないような悩みのサポートなどもしてくださっています。そういった意味でいろいろと助けていただいています。

（桑原）

著者紹介（掲載順）

〇水戸部 修治（みとべ しゅうじ）

京都女子大学発達教育学部教育学科教育学専攻　教授

〇浮田 真弓（うきだ まゆみ）

岡山大学大学院教育学研究科国語教育講座　教授

〇桑原 敏典（くわばら としのり）

岡山大学大学院教育学研究科　教授

編集担当

青木麻衣子（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部　准教授）

国際教育研究部　ブックレット7
汎用的スキルの育成をめざす
教育政策とその影響

発 行 日：2022年3月30日
発　　行：北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部
〒060-0815　札幌市北区北15条西8丁目
印　　刷：(株)アイワード

北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY